

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DOKTORSKA DISERTACIJA

**INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI
POTREBAMI**

TINA VRŠNIK PERŠE

Ljubljana, 2005

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DOKTORSKA DISERTACIJA

**INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI -
ANALIZA SPREMEMB ZAKONODAJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA TER
NJENI UČINKI**

Tina VRŠNIK PERŠE

Mentorica: izr. prof. dr. Mojca Kovač Šebart

Somentor: izr. prof. dr. Metod Resman

Ljubljana, 2005

HVALA

dr. Mojci Kovač Šebart, ki me je opogumila, da je tole besedilo sploh nastalo, za vse komentarje, spodbude in odgovore, ki mi jih je nudila;

dr. Ljubici Marjanovič Umek in dr. Metodu Resmanu za vloženo energijo ter vse pripombe in predloge, ki sta mi jih dala;

dr. Zoranu Pavloviću, ki me je kot raziskovalni mentor popeljal skozi začetke raziskovanja;

Mojci Lukner za preverjanje in popravljanje napak v besedilu;

Janezu Vogrincu za pomoč pri izdelavi empiričnega dela;

Maruši, Igorju in Mateju...

POVZETEK

V besedilu smo se ukvarjali s problematiko zasnove, ki je v Slovenskem prostoru vzpostavila zakonodajo integracije na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V tej zvezi smo obravnavali značilnosti in spremembe, ki so jih prinašale konceptualne novosti na tem področju od začetka 90-ih let 20. stoletja naprej. Naš namen ni bil toliko ta, da se opredelimo do sprememb, ter izpostavimo njihove prednosti in slabosti, ampak so nas bolj zanimale njihove značilnosti in učinki, ki so jih imele na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v praksi.

Analiza je potekala na treh ravneh. Analizirali smo spremembe zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, ki so se dogajale po osamosvojitvi, opravili smo mednarodno primerjalno analizo zakonskih rešitev ter statističnih podatkov za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v 10 državah (Švedska, Norveška, Hrvaška, Danska, Velika Britanija, ZDA, Avstrija, Francija, Slovaška in Italija) ter jih primerjali s Slovenijo, izvedli pa smo tudi empirično raziskavo učinkov aktualne zakonodaje na področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah.

Ugotovili smo, da so bile sprejete zakonske rešitve rezultat širokega konsenza tako strokovne javnosti, kakor tudi politike in širše zainteresirane javnosti, kar nekaj težav pa se je pokazalo pri sprejemanju podzakonskih izvedbenih rešitev ter izvajanju teh rešitev v praksi.

Ob mednarodni primerjalni analizi smo pokazali, da gredo v vseh obravnavanih državah zakonske rešitve v smeri spodbujanja integracije oziroma inkluzije, čeprav statistični podatki o številu otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne oz. segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, pokažejo, da trend ne sledi vedno smernicam, zastavljenim v zakonodaji.

Analizo učinkov sprememb zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami smo izvedli na podlagi podatkov, pridobljenih s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil namenjen šolam in oblikovan v ta namen. Kakor smo predpostavljali se je pokazalo, da se število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne osnovne šole,

povečuje, medtem ko se število otrok v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami zmanjšuje. Pokazalo pa se je tudi, da rednim osnovnim šolam največ težav pri izvajanju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami povzroča pomanjkanje informacij o posameznem otroku ter pomanjkanje znanja in izkušenj o posebnostih vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Vsekakor pa kaže poudariti, da ima na uspešnost izvajanja inkluzivne vzgoje in izobraževanja v osnovnih šolah v Sloveniji poleg zakonodajnih rešitev daleč največji vpliv dojemanje in razumevanje problematike iz strani vseh, vključenih v proces vzgoje in izobraževanja, kakor tudi dojemanje in obravnava na ravni celotne družbe.

ABSTRACT

The thesis deals with the formation of the legislation related to integrating education of children with special needs in Slovenia. In relation to the topic we have discussed the changes and organizational characteristics that were caused by the conceptual novelties on the subject since the beginning of the 1990s. Our aim was not to form an opinion on legislative provisions or to expose its advantages or disadvantages, but to analyze their characteristics and their influence on the special needs educational practice.

Our analysis was carried out on three levels. First, we analyzed the changes in the legislation on special needs education in Slovenia that occurred after Slovenia became independent in 1991. Second, we elaborated the international comparison of the legislative provisions and the statistical data on special needs education in 10 countries (Sweden, Norway, Croatia, Denmark, Great Britain, USA, Austria, France, Slovakia and Italy) and made a comparison with Slovenia. Thirdly, we carried out an empirical research of the influences of the up-to-date legislation on special needs education in elementary schools.

We have established that the passed legislative provisions were a result of a wide consensus of the experts as well as the policy makers and the interested public, although a few problems did occur during the adoption of the implementing regulations and the implementation of the provisions into practice.

The international comparison shows that legislative provisions in all the countries considered try to stimulate the integration / inclusion of children with special educational needs. Irrespective of these endeavors, statistical data on children with special needs enrollment show that the trend does not always follow the guidelines set in the legislation.

The analysis of the influences of the changed legislation on children with special needs education was carried out based on the data gathered with the help of the questionnaire designed for this research and was intended for elementary schools. As was our supposition the analysis showed that the number of children with special needs enrolled in the mainstream elementary schools is rising while the number of children enrolled in schools for children with

special needs is decreasing. Apart from that, the research also pointed out that the main problem in mainstream elementary schools which carry out the education of children with special needs is mostly a lack of information about each child and a lack of knowledge and experience in specifics of special needs education.

In any case it needs to be emphasized that the effectiveness of implementation of inclusive education in elementary schools in Slovenia is determined not only by the legislative provisions but to a large extent also by comprehension and understanding of the problem on the part of all those involved in special needs education and the society as a whole.

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	1
1.1. Opredelitev osnovnih pojmov	2
1.1.1. <i>Otroci s posebnimi potrebami</i>	2
1.1.2. <i>Segregacija, integracija, inkluzija</i>	10
2. ZGODOVINSKI PREGLED SPREMINJANJA ŠOLSKE ZAKONODAJE	17
2.1. Kronološki pregled zakonodaje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami na območju današnje Republike Slovenije	17
2.2. Zgodovinski pregled spreminjanja zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami	19
3. KONCEPTUALNE REŠITVE SISTEMA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	25
3.1. Prvi idejni koncepti nove šolske zakonodaje	25
3.2. Predlogi rešitev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami za Belo knjigo	32
3.2.1. <i>Predlogi za poglavje šolanje otrok s posebnimi potrebami – problemi integracije v osnutku zasnove</i>	32
3.2.2. <i>Strokovni posveti o konceptiji osnovne šole</i>	43
3.2.3. <i>Javna objava nove šolske zakonodaje</i>	45
3.3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, s poudarkom na vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami	46
4. OSNOVNOŠOLSKA ZAKONODAJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	52
4.1. Analiza nastajanja Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja	52
4.1.1. <i>Prva obravnava ZOFVI</i>	53
4.1.2. <i>Druga obravnava ZOFVI</i>	60
4.1.3. <i>Tretja obravnava ZOFVI</i>	65
4.1.4. <i>Interpretacija zakonodajnih rešitev</i>	68
4.2. Zakon o osnovni šoli	72
4.2.1. <i>Prva obravnava Zakona o osnovni šoli</i>	72
4.2.2. <i>Druga obravnava Zakona o osnovni šoli</i>	75
4.2.3. <i>Tretja obravnava Zakona o osnovni šoli</i>	82
4.2.4. <i>Interpretacija zakonodajnih rešitev</i>	84
4.3. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	87
4.3.1. <i>Prva obravnava Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami</i>	91
4.3.2. <i>Druga obravnava Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami</i>	98
4.3.3. <i>Tretja obravnava Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami</i>	111
4.3.4. <i>Interpretacija zakonodajnih rešitev</i>	115
4.4. Analiza in interpretacija nastajanja podzakonskih aktov	119

5. MEDNARODNA PRIMERJALNA ANALIZA ZAKONODAJNIH IN IZVEDBENIH REŠITEV VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI..	125
5.1. Pokazatelji v Sloveniji kot kriteriji primerjave	126
5.2. Švedska	137
5.3. Norveška	145
5.4. Hrvaška	151
5.5. Danska	158
5.6. Velika Britanija	163
5.7. Združene države Amerike – ZDA	171
5.8. Avstrija	178
5.9. Francija	185
5.10. Slovaška	195
5.11. Italija	202
5.12. Kvalitativna analiza posebnosti in podobnosti	210
6. ANALIZA UČINKOV AKTUALNE ZAKONODAJE NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	217
6.1. Osnovni raziskovalni problem in vprašanja	217
6.2. Pripomočki	218
6.2.1. <i>Postopki obdelave</i>	219
6.3. Udeleženci	221
6.3.1. <i>Osnovni podatki o vzorcu</i>	221
6.3.2. <i>Opis podatkov MŠZŠ in ZRSS</i>	228
6.4. Rezultati in interpretacija	230
6.4.1. <i>Vključenost otrok s posebnimi potrebami</i>	230
6.4.2. <i>Vključevanje otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok</i>	253
6.4.3. <i>Otroci s posebnimi potrebami, ki so imeli odločbo o usmeritvi že pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo</i>	262
6.4.4. <i>Področja, na katerih se glede na izkušnje šol najpogosteje izvajajo prilagoditve</i>	265
6.4.5. <i>Kje se na šolah najpogosteje izvaja dodatna strokovna pomoč</i>	269
6.4.6. <i>Kdo najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč</i>	270
6.4.7. <i>Število ur dodatne strokovne pomoči</i>	272
6.4.8. <i>Povprečno število ur spremljevalca</i>	276
6.4.9. <i>Predlogi za usmeritev, podani iz strani šole</i>	278
6.4.10. <i>Mnenje šol o odločbah o usmeritvi</i>	285
6.4.11. <i>Preverjanje ustreznosti usmeritve</i>	291
6.4.12. <i>Spremembe odločb o usmeritvi</i>	294
6.4.13. <i>Mnenje šol o ključnih novostih, ki jih je prinesla nova zakonodaja</i>	299
6.4.14. <i>Spreminjanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami</i>	302
6.4.15. <i>Sprememba strukture vključenih otrok s posebnimi potrebami</i>	307
6.4.16. <i>Predlogi šol za spremembe v postopku usmerjanja</i>	309
6.5. Povzetek empiričnih ugotovitev	314
7. SKLEPI	319
7.1. Glavne ugotovitve	320
7.2. Zaključki in predlogi za nadaljnje raziskave	325
8. LITERATURA	327
PRILOGE	348
PRILOGA A – Vprašalnik o uveljavljanju nove zakonodaje za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	348

KAZALO TABEL

Tabela 1 - Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji (vir: Eurydice).....	132
Tabela 2 - Vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji (vir: Eurydice ⁵⁶)	132
Tabela 3 - Število šol, ki so posredovale izpolnjen anketni vprašalnik glede na vrsto šole..	222
Tabela 4 - Vse šole glede na število vključenih učencev	223
Tabela 5 - Redne osnovne šole glede na število vključenih učencev.....	224
Tabela 6 - Osnovne šole za učence s posebnimi potrebami glede na število vključenih učencev.....	224
Tabela 7 - Vse šole glede na število prebivalcev kraja, v katerem se nahajajo	225
Tabela 8 - Število vključenih otrok glede na velikost kraja.....	226
Tabela 9 - Post-Hoc analiza razlik aritmetičnih sredin števila vključenih otrok.....	226
Tabela 10 - Vse osnovne šole glede na enoto Zavoda RS za šolstvo.....	227
Tabela 11 - Število otrok s posebnimi potrebami kot jih navajajo šole, glede na vrsto šole, v šolskem letu 2003/04.....	231
Tabela 12 - Število vključenih otrok s posebnimi potrebami.....	235
Tabela 13 - Delež vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na velikost šole	237
Tabela 14 - Multipla analiza razlik aritmetičnih sredin	238
Tabela 15 - Delež vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na velikost kraja.....	239
Tabela 16 - Deleži vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na enoto Zavoda za šolstvo	240
Tabela 17 - Multipla analiza razlik aritmetičnih sredin deležev vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na enoto Zavoda za šolstvo	241
Tabela 18 - V katere vrste šol so vključeni otroci s posamezno vrsto posebnih potreb v šolskem letu 2003/04 glede na podatke anketnega vprašalnika.....	244
Tabela 19 - V katere vrste šol so bili usmerjeni otroci s posamezno vrsto posebnih potreb na podlagi podatkov MŠZŠ o usmeritvah.....	246
Tabela 20 - Katere vrste posebnih potreb prevladujejo v posameznih vrstah osnovnih šol v šolskem letu 2003/04 glede na podatke iz anketnega vprašalnika.....	247
Tabela 21 - Usmeritve v posamezno vrsto posebnih potreb glede na vrsto osnovne šole v posameznih vrstah osnovnih šol za usmeritve glede na podatke MŠZŠ.....	249
Tabela 22 - Primerjava razlik korelacije števila učencev z učnimi težavami oz. števila posebej nadarjenih učencev z velikostjo šole.....	257
Tabela 23 - Primerjava razlik korelacije števila učencev z učnimi težavami oz. števila posebej nadarjenih učencev z velikostjo kraja	258
Tabela 24 - Primerjava razlik korelacije števila učencev z učnimi težavami oz. števila posebej nadarjenih učencev in enoto Zavoda za šolstvo	259
Tabela 25 - Povprečni delež otrok z učnimi težavami oz. posebej nadarjenih otrok glede na organizacijsko enoto Zavoda za šolstvo.....	260
Tabela 26 - Delež otrok, ki so odločbe o usmeritvi imeli že pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo glede na število vseh otrok z odločbami v posameznih enotah zavoda .	262
Tabela 27 - Povprečno število ur dodatne strokovne pomoči	273
Tabela 28 - Ure dodatne strokovne pomoči glede na skupine posebnih potreb.....	275
Tabela 29 - Aritmetična sredina povprečnega števila ur, ko je spremljevalec prisoten ob otrocih s posebnimi potrebami glede na vrsto šole	277

Tabela 30 - Povprečno število predlogov za začetek uvedbe postopka za usmerjanje, glede na vrsto šole, ki je podala predlog.....	279
Tabela 31 - Povprečno število predlogov za začetek uvedbe postopka za usmerjanje, glede na velikost šole, ki je podala predlog.....	280
Tabela 32 - Število predlogov za začetek uvedbe postopka za usmerjanje, glede na velikost kraja, v katerem se šola nahaja.....	282
Tabela 33 - Aritmetična sredina števila predlogov šol za začetek postopka za usmerjanje glede na enoto Zavoda za šolstvo.....	283
Tabela 34 - Razlogi za podajanje predloga za uvedbo postopka usmerjanja.....	284

KAZALO SLIK

Slika 1 - Primerjava sprememb števila otrok v različnih oblikah izobraževanja od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 2002/03	135
Slika 2 - Porazdelitev šol glede na število vključenih učencev	223
Slika 3 - Vključevanje otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto šole.....	233
Slika 4 - Razmerje med vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne in posebne oddelke vzgoje in izobraževanja	234
Slika 5 - Povprečno število otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah.....	243
Slika 6 - Število vključenih otrok glede na vrsto posebne potrebe v posameznih vrstah osnovnih šol v šolskem letu 2003/04 glede na podatke iz anketnega vprašalnika.....	248
Slika 7 - Število vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto programa.....	251
Slika 8 - Število usmeritev v različne programe vzgoje in izobraževanja.....	252
Slika 9 - Pogostost prilagoditev, s katerimi se srečujejo šole.....	266
Slika 10 - Število prilagoditev, ki jih določajo odločbe o usmeritvi (razen izvajanja dodatne strokovne pomoči).....	268
Slika 11 - Kje se dodatna strokovna pomoč najpogosteje izvaja.....	270
Slika 12 - Najpogostejši izvajalci dodatne strokovne pomoči.....	271
Slika 13 - Mnenje šol o ustreznosti odločb o usmeritvi.....	286
Slika 14 - Razlogi za mnenje o vsebini odločbe o usmeritvi.....	288
Slika 15 - Čas, ki preteče od prve usmeritve otroka do preverjanja ustreznosti usmeritve... ..	292
Slika 16 - Pogostost sprememb različnih vrst prilagoditev v osnovnih šolah	297
Slika 17 - Pogostost sprememb različnih vrst prilagoditev v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami	300
Slika 18 - Mnenje šol o najpomembnejših novostih, ki jih je prinesla nova zakonodaja.....	302
Slika 19 - Kako se je spreminjalo število vključenih otrok s posebnimi potrebami.....	303
Slika 20 - Spreminjanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami	304
Slika 21 - Kdaj se je povečalo število vključenih otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole	306
Slika 22 - Delež otrok, vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja.....	307
Slika 23 - Delež šol, ki so predlagale posamezno spremembo	310

1. UVOD

Osnovna tema pričujočega dela je preučevanje sprememb zakonodaje, namenjene vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, kako se je spreminjala zakonodaja na tem področju v Sloveniji, kje so izvori posameznih sprejetih rešitev ter kako se sprejeta zakonodaja uresničuje v praksi. Same zakonodajne rešitve brez širšega zgodovinskega in kulturnega konteksta ter brez proučevanja dejanskega dogajanja v praksi namreč ne povedo mnogo o tem, kakšni so razlogi in pomisleki, ki spremljajo posamezne sprejete določbe.

V uvodnem delu bomo predstavili osnovne pojme, ki jih bomo uporabljali v nalogi. V nadaljevanju jih bomo umestili v zgodovinski okvir ter v okvir zakonodajnih rešitev. Sledil bo pregled nastajanja aktualne zakonodaje skozi prve koncepte, ki so oblikovali smernice, katerim je zakonodaja sledila kasneje. Kakor je vsebinsko in kronološko smiselno, bomo nadaljevali s predstavitvijo nastajanja temeljnih aktov na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami: Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), Zakona o osnovni šoli (1996) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) ter podzakonskih aktov, ki urejajo področje in so bili sprejeti v letu 2003.

Skozi mednarodno primerjalno analizo bom predstavili zakonodajne in izvedbene rešitve vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki jih bomo primerjali s pokazatelji, ki jih bomo kot kriterije izpostavili na podlagi dejstev v Sloveniji.

Nenazadnje pa bo enakovreden ali celo najpomembnejši del naloge predstavljal analiza učinkov aktualne zakonodaje na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v vsakdanji praksi, kjer bomo s pomočjo anketnega vprašalnika pri osnovnih šolah poskusili ugotoviti, kako je uveljavljanje obravnavane zakonodaje vplivalo na delo šol.

Skratka, predpostavili smo, da zaradi medsebojnega vplivanja iz preučevanja sprememb zakonodaje ne smemo izvzeti niti statističnih podatkov, niti mednarodnih primerjav, niti doživljanja šol ob zakonodajno sprejetih spremembah. Torej, da je celotno dogajanje in doživljanje spreminjanja zakonodaje in prakse na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami nemogoče izvzeti iz ožjega in širšega kulturno – socialnega okolja.

1.1. Opredelitev osnovnih pojmov

V nalogi bomo obravnavali problematiko vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter spremembe, ki so se zgodile na tem področju na ravni zakonodaje ter z njo povezanih izvedbenih rešitvah. V začetku želimo zaradi jasnosti predstaviti osnovne pojme, ki jih bomo v nalogi obravnavali: otroci s posebnimi potrebami, segregacija, integracija in inkluzija.

1.1.1. Otroci s posebnimi potrebami

Uvodoma bomo analizirali opredelitve obravnavanega pojma znotraj opredeljenih zakonskih rešitev, ki določajo obvezno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

V drugem odstavku 11. člena Zakona o osnovni šoli (1996) je pojem »otroci s posebnimi potrebami« definiran na podlagi simptomov, ki se kot posledica določene lastnosti kažejo navzven in razširjajo ta pojem tudi na posebne potrebe tistih posameznikov, katerih vzrok je v bistvu presežek sposobnosti na neki določeni točki (prim.: Zakon o osnovni šoli 1996, 11. člen). »Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci« (prav tam, 11. člen).

Tudi v drugem členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) je pojem »otroci s posebnimi potrebami« opredeljen podobno, čeprav je opuščeno razširjeno pojmovanje, ki je vključevalo tudi nadarjene otroke (prim.: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2000, 2. člen). Razlog za tako opredelitev lahko poiščemo predvsem v prepričanju, da tako nadarjenim otrokom, kakor tudi večini otrok z učnimi težavami zadostuje že individualna obravnava znotraj rednih programov brez posebnih prilagoditev in je zato zanje usmerjanje brezpredmetno. »Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so 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 z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« (prav tam, 2. člen)

Vidimo, da pojem otrok s posebnimi potrebami že na zakonski ravni ni enotno opredeljen. Menimo, da povzemanje pravnih opredelitev ne zadostuje za razumevanje kompleksnosti pojava vzgoje in izobraževanja skupine otrok, ki jo imenujemo otroci s posebnimi potrebami in ne pokaže dovolj natančno, kakšna je distinkcija med to skupino in otroci brez posebnih potreb. Zato bomo poskušali pojem otrok s posebnimi potrebami opredeliti tudi iz razvojno psihološkega vidika.

Kakor hitro začnemo govoriti o otrocih s posebnimi potrebami je zaradi besedice »posebnimi« takoj prepoznavno, da imajo ti otroci neke posebne značilnosti, da so ti otroci od nekoga drugačni, da po določenih značilnostih odstopajo od drugih otrok oz. da odstopajo od povprečja. Tako se srečamo z nalogo opredeljevanja povprečnega, normalnega, naravnega in tistega, kar to ni. Ta naloga bi bila lažja, če se ne bi z opredeljevanjem »normalnega razvoja« srečevali tudi vsakodnevno, v prostem pogovoru in v najširši, tudi laični javnosti. Kot zapiše Thomas, je eno najpogostejših praktičnih vprašanj, ki si jih zastavljajo vsi posamezniki, ki prihajajo v stik z otroci, ali je otrokov razvoj normalen. Ker vsi ti posamezniki termina »normalen« ne definirajo zelo natančno in ne enako, je lahko takšno vprašanje zavajajoče (Thomas 1996, str. 49). Še bolj problematično pa je, da tudi v strokovni javnosti pojem »normalen razvoj« ni enoznačno opredeljen. Pojem »normalno« se namreč uporablja, če povzamemo Thomasa, vsaj v dveh pomenih: 1. kot statistična podobnost oz. pogostost in 2. zaželenost oz. sprejemljivost (po: prav tam, str. 117).

Ta etimološka dvojnost postane problem predvsem, če ne prepoznamo oz. opredelimo razlike med obema pomenoma. Ne smemo namreč spregledati dejstva, da je otrokov razvoj lahko »normalen« v prvem pomenu besede in »nenormalen« v drugem pomenu besede ali obratno. In če otrokov razvoj v prvem ali drugem pomenu besede ni »normalen«, to še ne pomeni, da ima otrok posebne potrebe, ki vplivajo na potek njegove vzgoje in izobraževanja. Odločitve o tem, ali je razvoj posameznega otroka »normalen« ali ne, torej nikakor ne moremo prepustiti

zgolj subjektivni odločitvi nekega posameznika, ki bo temeljila predvsem na njegovem osebnem vrednotnem sistemu oz. na njegovem razumevanju pomena »normalnega razvoja«. Hkrati pa je potrebno poudariti tudi večplastnost pojma »normalnost«, ki je neposredno pogojen z tudi ali predvsem s subjektivnimi značilnostmi ožje in širše socialne skupine, v katero je vpel otrok in tudi tisti, ki presoja o otrokovem »normalnem« razvoju.

Ker je skozi zgodovino skrbi za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami to postajalo očitno, je bilo sčasoma razvitih več načinov in kriterijev, ki naj bi prispevali k manj subjektivnemu / bolj objektivnemu presojanju, ali določen posameznik sodi v skupino otrok s posebnimi potrebami ali ne.

Prva vrsta argumentov presoje je opis o razpršenosti otrok znotraj določene dimenzije (npr. teža pri določeni starosti, kadilske navade po spolu in starosti, zloraba otrok po spolu,...). Ta opis je v največjo oporo, kadar je podan v obliki distribucije, ki kaže odstotke otrok na različnih točkah vzdolž dimenzije. Prav tako je distribucija lahko v pomoč, če je povzeta v obliko skupinskega povprečja in odklona. Druga vrsta presoje argumentov vzpostavlja opis, kje določen otrok stoji v odnosu do skupine, kot npr. kakšna je otrokova višina, teža, rezultat na določenem testu, v primerjavi s skupinskimi normami. (Glej.: Salkind 1987, str. 320)

Ob tem ne smemo zanemariti še enega pomembnega vidika, ki vpliva na odločitev, ali je posameznikov razvoj »normalen« ali ne, to je socialno-kulturno okolje, v katerem se nahajamo. Še posebej ta vidik postane pomemben, kadar se določena manjšina s svojimi socialno-kulturnimi in zgodovinskimi značilnostmi sreča s kulturo, ki s svojimi lastnostmi delovanja močno prevladuje v določenem prostoru. »Kriterij ocenjevanja »normalnosti« otrokovega razvoja je torej tudi *kulturno okolje*, v katerem se posameznik nahaja. V nekaterih kulturnih okoljih je določena značilnost, vedenje sprejemljivo, medtem ko ga drugo ne sprejme in ga smatra za patološko.« (prav tam, str. 321)

Opozarjamo še na subjektivne sodbe, ki so sestavljene iz takšnega načina utemeljevanja, ki vzpostavlja ključno točko na distribucijski lestvici, ki ločuje normalno od nenormalnega (naravno od nenaravnega) ali postavlja stopnje normalnosti (zelo normalno, delno normalno ...). Pri subjektivnih sodbah gre bolj za stališče, ki odseva vrednotni sistem določenega posameznika, ki je odgovoren za odločitev. Zato je nujna podpora teh sodb v obliki racionalnega razlaganja vrednot, na katerih odločitev temelji. (Prim.: Thomas 1996, str 120)

Podatki objektivnega tipa oz. vzorci tako fizičnega kakor kognitivnega, jezikovnega in socialno emocionalnega razvoja, o katerih smo govorili, so torej nujen pogoj, na podlagi katerega se lahko lotimo presoje »normalnosti« z uporabo subjektivnih sodb. Le ob upoštevanju objektivnih in subjektivnih argumentov ter pomena obojih je mogoče utemeljeno presojanje o »normalnosti« posameznega otroka ter določanje smiselnih rešitev njegove vzgoje in izobraževanja. »Poleg odgovornega poznavanja lastnih subjektivnih vrednotnih sistemov bi moralo znanje oz. védenje o vzorcih razvoja voditi odločitve, kot so pregledovanje in razvrščanje otrok, da bi prepoznali posebne vzgojeno-izobraževalne potrebe, izbiranje materialov in aktivnosti, ki so primerne za razvojni status posameznega otroka, izbiranje primernih intervencij in strategij za obravnavo otrok s posebnimi potrebami in zagotavljanje natančnih in pravočasnih informacij in nasvetov staršem.« (Wilson 1998, str. 43)

Tudi starost je pomemben dejavnik pri presoji o otrokovem razvoju, a storili bi napako, če bi starost preprosto enačili z razvojem in bi tako glede na določeno starost od otroka pričakovali določene oblike vedenja. Razvoj je namreč bistveno kompleksnejši pojem kot kronološka starost posameznika, pa tudi širši od pojma zorenje. Vendarle so vsi trije pojmi med seboj tako trdno povezani, da o vsakem posameznem ločeno od drugih skorajda ne moremo govoriti. Razvoj poleg količine časa, ki je potekel, pomeni tudi fiziološko zorenje, povezano s spremembami mentalnih struktur, ki so družbeno pogojene. Wilson pravi, da starost preprosto označuje nek odsek časa (npr. koliko časa je minilo od rojstva, do trenutka, ko otroka opazujemo), o razvoju pa lahko govorimo takrat, ko narašča kompleksnost otrokovega vedenja in ne takrat, ko se zgolj ta odsek veča. Kakor razvoj ni enak starosti, ga tudi ne moremo enačiti z dozorevanjem. Dozorevanje se namreč nanaša na univerzalna obdobja bioloških sprememb, ki se pojavijo s staranjem. Je pa dozorevanje z razvojem tesno povezano, saj pogosto šele določena stopnja v dozorevanju omogoča razvoj npr. nekih psiholoških funkcij. Pomembno je, da ohranimo ravnotežje med zorenjem in zunanjimi stimulansi (npr. spodbujanje otroka k določeni dejavnosti, ki je še ne obvlada), saj eno brez drugega ne more dati rezultatov. Nerazumevanje tega odnosa pogosto vodi k neprimernemu posredovanju (povzeto po: prav tam, str. 44). »Pomembno vlogo pri razumevanju celostnega razvoja otrok, predstavljajo ob združenih komponentah starosti, razvoja in zorenja, še mejniki v razvoju, ki so pomembni pokazatelji razvojnih dosežkov ter temeljijo na povprečni starosti, pri kateri otroci dosežejo določeno spretnost ali gredo skozi neko določeno izrazito fazo.« (prav tam, str. 44).

Mejniki v razvoju so tako še eden od delčkov v sistemu objektivnih in subjektivnih argumentov, ki omogočajo prepoznavanje, razumevanje in presojanje »normalnosti« razvoja vsakega posameznika. Skozi zgodovino so bili mejniki v razvoju prepoznani na različnih področjih razvoja (kognicija, jezik ...) in jih pogosto uporabljajo tudi kot pričakovanja. Če mejniki razvoja niso doseženi v rangu statistične normalnosti (to je določeno obdobje odstopanja od povprečja, ko otrok razvije določeno obliko vedenja, npr. če je norma za samostojno sedenje šest mesecev, je rang normalnosti od štiri do osem mesecev - op.p.), obstaja možnost, da bo otrok zaostajal tudi v drugih vidikih razvoja. To ne pomeni nujno, da otrok ima posebne potrebe ali da jih bo razvil. Pomeni pa, da obstaja večja verjetnost, da posebne potrebe razvije, kot če so vsi mejniki razvoja doseženi v rangu statistične normalnosti in je zato pomembno, da intenzivneje spremljamo razvoj tega otroka, morebitne posebne potrebe čim prej odkrijemo in nanje reagiramo (glej: prav tam, str. 45).

Beleženje objektivnih podatkov in primerjanje z mejniki razvoja zato ne more in ne sme zadostovati za prepoznavanje posebnih (vzgojno – izobraževalnih) potreb posameznika. Vzpostavljanje kriterijev, ki definirajo normalno kot zaželeno (ali pa vsaj sprejemljivo) je subjektivno dejanje, zato se lahko takšne subjektivne presoje močno razlikujejo. Problem nastane, kadar so odločitve o »normalnosti« razvoja posameznega otroka naslonjene na šibke, intuitivne vtise namesto na specifične standarde in na njih temelječ racionalni premislek.

Objektiviziranje presojanja, ki opredeljuje ali je otrokov razvoj »normalen« ali ne, se začne z dogovorjeno opredelitvijo splošne definicije normalnega in se nato poglobi z opredelitvijo ozadja subjektivnih sodb. Proces opredelitve definicije »normalnega« in opredeljevanje ozadja subjektivnih sodb po Thomasu sloni na štirih komponentah: »(1) Posamezniki čutijo, da zadovoljujejo svoje lastne potrebe, (2) njihovo vedenje pretirano ne posega v človekove pravice in priložnosti drugih oseb, (3) izpolnjujejo tiste odgovornosti, ki se tipično pričakujejo od oseb z njihovo sposobnostjo znotraj njihovega določenega socialnega okolja in (4) njihove osebne lastnosti ne povzročajo, da bi jih drugi ljudje obravnavali na način, ki bi jih prizadel fizično, psihično ali socialno ali ki bi jim zanimal priložnost da sledijo svojim ambicijam.« (Thomas 1996, str. 121)

Te štiri komponente Thomas utemeljuje na vrednotah, ki omogočajo vsaj delno objektiviziranje subjektivnih sodb. Prvi kriterij zadovoljevanja lastnih potreb izhaja iz dveh vrednostnih prepričanj: da ima vsak otrok fiziološke in psihološke potrebe, ki prinašajo

občutke veselja in zadovoljstva, kadar so zadovoljene, in ki prinašajo občutke žalosti in nesreče, kadar niso zadovoljene. Drugo prepričanje je, da otrok zasluži, da so te potrebe zadovoljene tako hitro, natančno in celostno, kot je le mogoče glede na stanje. Izraz »stanje« se v tem primeru nanaša na način, kako se otrokove potrebe in sposobnosti skladajo z okoljem. Thomas verjame, da se otroci, ki doživljajo ekstremno ne-zadovoljevanje potreb, ne razvijajo »normalno« (po: prav tam, str. 121). Kriterija spoštovanje človekovih pravic drugih in prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja predstavljata socialni vidik zadovoljivega razvoja. »Iz zornega kota skupine se posamezniki, ki ne uspejo prenašati družbenih običajev, navad, ne razvijajo normalno.« (prav tam, str. 122) Nenazadnje je tukaj še ena komponenta objektivizacije sodb, to je pomen družbene države in socialno-ekonomskih priložnosti. »Pogosto neuspeh otroka, da se razvija optimalno, izhaja iz tega, da ga drugi obravnavajo s številnimi predsodki. Omejitve so tako postavljene že na njihove priložnosti, da dosežejo zelen potencial. Posameznikov, ki nosijo »skupinsko etiketo«, ne sodimo po njihovih lastnih zmožnostih, ampak jih označimo na podlagi posplošitve o ljudeh »tiste vrste«. Kot rezultat tega so lahko priložnosti za posameznika močno omejene.« (prav tam, str. 122)

Objektivni podatki o otrocih pri različnih starostih, zbrani z normativno – deskriptivnimi študijami, so lahko uporabni za prikaz, kje v razvoju se nahaja določen otrok v primerjavi z njegovimi vrstniki. Kljub temu nam vednost, da je otrok blizu povprečja skupine ali je od njega zelo oddaljen ne pove, če je otrokov razvoj primeren ali zadovoljiv ali sprejemljiv ali celo »normalen« oz, »ne-normalen«. Za takšno opredeljevanje je nujno zajeti širši spekter kriterijev, ki vključuje tudi subjektivne presoje.

Opozorili smo na različne možnosti opredeljevanja, ali je otrokov razvoj »normalen«. Za prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami je pomembno tudi trajanje določenega stanja, ki ga prepoznamo kot »nenormalnega« v razvoju. Že ob vsakodnevnem opazovanju otrok postane očitno, da vsi otroci določene starosti niso enaki. V mnogo vidikih se med seboj razlikujejo. Treba pa je postaviti mejo, kdaj je potrebno posredovanje v otrokov razvoj. Ker je presojanje subjektivno dejanje, je zaradi vpliva odločitve na posameznikovo življenje pomembno, da je s pomočjo podatkov o razvoju otroka in njegovih vrstnikov čim bolj objektivizirano. Presoja o otrokovih morebitnih posebnih potrebah namreč pomeni razliko med tem, ali bomo z nekimi posebnimi ukrepi posegli v otrokov razvoj. »V nekaterih primerih namreč ne bi smeli dopustiti, da se razvoj nadaljuje po trenutni naravni poti (taki, kot je sama po sebi, ne da bi jo človek spremenil – op.p.). Nasprotno, morali bi posredovati.

Kakorkoli že, čeprav v nekaterih primerih, trenutne značilnosti razvoja niso najbolj zaželeno, izkušnje opozarjajo, da v tem trenutku nobeno posebno posredovanje najverjetneje ne bi popravilo stanja, zato je nesmiselno.« (prav tam, str. 118) Dve najobičajnejši situaciji, pri katerih je ne-posredovanje v nezadovoljiv položaj primernejše sta tisti pri katerih so nujne specifične notranje spremembe v dozorevanju, preden se želeni razvoj lahko pojavi in ko se bodo spremembe v okolju, ki bodo izboljšale trenutno nezadovoljivo situacijo, najverjetneje pojavile brez posebnega posredovanja. Recipročno od navodila po ne-posredovanju najdemo smernice, kdaj je spreminjanje »naravne« poti dogajanja priporočljivo. Posebni napor za spreminjanje določene značilnosti v otrokovem razvoju so smiselni, če presodimo, da je ta značilnost nezadovoljiva, da je otrok dovolj zrel, da bi lahko dosegal želene izboljšanje in če ni zelo verjetno, da se bodo faktorji v otrokovem okolju sami po sebi spremenili na način, ki bi izboljšal to določeno značilnost. (glej: prav tam, str. 119)

Na tem mestu se ponovno srečamo s subjektivnimi presojami o tem, kaj se bo najverjetneje zgodilo. Poudarili smo že pomen objektiviziranja takšnih presoj, ki pa samo po sebi prav tako ne zadostuje. Tudi objektivne podatke lahko šele na podlagi specifičnih znanj o razvoju otrok umestimo v kontekst in jih nato učinkovito uporabimo pri subjektivnem presojanju. Z izkušnjami pri presojanju pa seveda lahko občutek, kdaj je posredovanje v razvoj potrebno in kdaj ne, še izostrimo.

Kadarkoli govorimo o normalnem razvoju, posebnih potrebah, povprečjih, ipd., se nujno srečamo še z dvema pojmom: individualnostjo in univerzalnostjo. Pri tem se individualnost nanaša na razlike med posamezniki znotraj populacije, pri univerzalnosti pa gre predvsem za nevariantnost znotraj človeške vrste. »Gre torej za iskanje povezav med variancami, korelacijami in njihovimi vzroki ter poudarkom na nekem normativnem vedenju predstavnikov določene vrste.« (Plomin 1985, str. 1)

Zanimivo je, da opredelitve tipičnega razvoja posameznikov, kot enega od vidikov univerzalnosti, v strokovni literaturi zlahka najdemo¹, medtem ko je atipični razvoj, oz. na

¹ Primer:

Skozi desetletja raziskovanja in opazovanja so izluščili 6 glavnih principov vzorcev, po katerih lahko prepoznamo normalen razvoj. Poznavanje in razumevanje teh principov je lahko odločilno pri sprejemanju odločitev o strategijah poučevanja, učnem načrtu, materialih ...

1. princip: Ljudje na vseh nivojih razvoja imajo številne kompleksne spretnosti in sposobnosti (v življenju pa pogosto tisto, česar nekdo ne zmore, zasenči tisto, kar zmore)

nek način individualnost, običajno definiran kot tisti razvoj, ki se ne sklada z razvojem tipično razvijajočih se predstavnikov znotraj določene starostne skupine. Pri tem pa ne govorimo o tipičnem oz. atipičnem posamezniku, temveč zgolj o poteku posameznikovega razvoja. »Po definiciji se otroci s posebnimi potrebami ne razvijajo skladno z njihovimi tipično razvijajočimi vrstniki. Na enem ali več področjih otroci s posebnimi potrebami ne uspejo doseči mejnikov razvoja znotraj ranga normalnosti (npr. določeno spretnost razvijejo šele nekaj let kasneje kot njihovi vrstniki)«. (Wilson 1998, str. 50)

Večinoma podrobnejšega opisa neskladnega razvoja s tipično razvijajočimi vrstniki oz. opisa razvoja otrok s posebnimi potrebami v literaturi praviloma ne najdemo, čeprav se opisi razvoja od teorije do teorije med seboj razlikujejo. Ko opredeljujemo, kaj je »normalen razvoj« in kateri otroci potrebujejo posredovanje v njihov »naravni razvoj«, je pomembno ohraniti v perspektivi tudi dejstvo, na katero teorijo razvoja otrok opiramo svoje opredelitve in kako je znotraj te teorije obravnavan pomen individualnosti, univerzalnosti ter tipičnega oz. atipičnega razvoja posameznikov. Znotraj nekaterih teorij normalen oz. zaželen oz. naraven razvoj tako ni definiran. Prav tako se teorije razvoja otrok med seboj razlikujejo tudi glede na svoj odnos do individualnih razlik med otroci. Nekateri teoretiki, npr. Gesell (1962), namenjajo razlikam le majhen delček pozornosti. Govorijo skoraj izključno o tipičnem otroku in spregledajo dejstvo, da se skoraj vsi otroci na določen način razlikujejo od povprečja.

Drugi teoretiki, kot so npr. behavioristi ali kontekstualisti, se bolj poglobljajo v individualne razlike in jih povprečje manj zanima (po: Thomas 1996, str. 48). Subjektivnosti v presojanju se ne moremo izogniti in pravzaprav je del subjektivnega presojanja je tudi opiranje na to ali ono teorijo. Postavlja se nam vprašanje, ali na presojo o »normalnosti« otrokovega razvoja odločilno vpliva tudi dejstvo, katerim individualnim razlikam npr. posamezna teorija posveča več pozornosti, kako določena teorija sploh upošteva individualne razlike in kaj določena teorija razume kot izvor individualnih razlik (okolje, dedovanje ...).

-
2. princip: Ljudje na vseh nivojih učenja so aktivni učenci.
 3. princip: Nobeno področje delovanja se ne razvije izolirano od drugih področij.
 4. princip: Razvoj spretnosti napreduje od splošnega k specializiranemu delovanju.
 5. princip: Razvoj ljudi se pojavlja po predvidljivem vzorcu.
 6. princip: Človeški razvoj predstavlja interaktivni proces med stanjem posameznika v določenem trenutku in okoljem v katerem se nahaja.

(Wilson 1998, str. 46)

Menimo, da je treba v šoli med otroke s posebnimi potrebami prištevati tiste otroke, katerih razvoj, dobrobit in učenje so ogroženi, če jim ne omogočimo posebne intervencije. Otroci s posebnimi potrebami sicer imajo določene potrebe, ki jih drugi otroci nimajo, še vedno pa so v prvi vrsti otroci in so kot taki najbolj podobni svojim vrstnikom. Torej tudi tistim brez posebnih potreb. Kljub izrazu »otroci s posebnimi potrebami«, ki se je uveljavil v zadnjih desetletjih 20. stoletja, ker naj bi bil manj stigmatizirajoč kot pred tem uporabljeni izrazi, so »drugačni« otroci vsakodnevno izpostavljeni in zapostavljeni.

V strokovno znanstvenem diskurzu in vsakodnevni uporabi hkrati s terminom otroci s posebnimi potrebami srečujemo še mnoge druge izraze: motnje v razvoju, abnormalnost, anomalija, asocialnost, defektnost, deviantnost; motnje v razvoju, motenost v razvoju, težave v razvoju; psihofizične motnje, somatopsihične motnje, itd. Te termine v strokovni literaturi opuščamo, saj ima npr. že sama besedica motnja negativen predznak. S tem osebe s posebnimi potrebami označi za neenakovredne, jih tako diskriminira, s čimer se možnost in verjetnost pripisovanja vseh mogočih nesposobnosti tem osebam močno poveča.

1.1.2. Segregacija, integracija, inkluzija

Kot izraz, ki ga bomo uporabljali za skupino otrok, ki se po določenih razvojnih ali drugih značilnostih razlikujejo od večine svojih vrstnikov, bomo privzeli izraz, ki je uveljavljen tudi v slovenski zakonodaji: "otroci s posebnimi potrebami". Prav tako bomo uporabljali izraz "vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami", ki ga razumemo kot podporo in posredovanje v vzgojno-izobraževalni proces, z namenom odzvati se na posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Izraz "vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami" se je začel uporabljati, ko so v strokovni zainteresirani javnosti opustili uporabo terminov kot so "posebna šola", "posebno izobraževanje" ... Ti termini so se večinoma uporabljali za opisovanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v posebnih, ločenih šolah oziroma institucijah, danes pa se vedno večji delež otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja vključuje v rednih šolah. Še več, pogosto se v termin "otroci s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami" vključuje širšo skupino otrok in ne le tiste, ki imajo tudi medicinsko diagnozo primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Tako so v najširšem

razumevanju pomena tega termina v "skupino otrok s posebnimi potrebami" vključeni tudi posebej nadarjeni otroci, otroci z učnimi težavami ...

Zaradi spreminjanja poimenovanja, kakor tudi zaradi spreminjajočega se razumevanja pomena vzgoje in izobraževanja skupine otrok s posebnimi potrebami ni presenetljivo, da je ta skupina skozi zgodovino imela različne možnosti za šolanje, ki so vključevale tako ločeno (segregirano) vzgojo in izobraževanje kakor kasneje skupno šolanje z vrstniki (integracija oz. inkluzija).

V začetku pojavljanja možnosti izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, ob koncu 19. stoletja, je po našem mnenju ločeno (torej segregirano) izobraževanje oseb s posebnimi potrebami pomenilo napredno idejo, ki je bila sploh prva osnova, ki je tem osebam omogočila kakršnokoli možnost za izobraževanje in tako posvečala skrb za razvoj na področju vzgoje in izobraževanja tudi osebam s posebnimi potrebami. Vendar so nekateri avtorji, kot npr. Hurt (1988) predstavili tudi manj humano plat posebne (ločene, segregirane) vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Vsekakor moramo torej biti pazljivi pri poenostavljanju interpretacij zgodovine posebnega izobraževanja, saj le ta nikakor ni bila homogena niti v terminologiji (kot smo že pokazali) niti s svojimi vplivi na posameznike in družbo.

Danes je pojem segregacije v SSKJ (1994, str. 1204) opredeljen kot »ločevanje, zapostavljanje določene rase, določenega družbenega sloja na vseh področjih javnega življenja«, v Leksikonu Cankarjeve založbe (1987, str. 870) pa je segregacija opredeljena kot »izločevanje, oddaljevanje od celote, dostikrat tudi prostorsko ločevanje kake človeške skupine od drugih (ponavadi večinskih) znotraj kake družbe«.

Pojem segregacije bomo v besedilu uporabljali v kontekstu vzgoje in izobraževanja, zato je nujna definicija pojma iz pedagoškega vidika. Sami segregacijo na vzgojno – izobraževalnem področju opredeljujemo kot ločevanje določene skupine posameznikov, učencev, od večinske populacije na podlagi psiho-motoričnih značilnosti oziroma lastnosti, saj naj bi bile te neposreden vzrok za posebne pedagoške potrebe teh otrok na področju vzgoje in izobraževanja. Večinoma pa so bile osebe s posebnimi potrebami izključene ne le iz rednega sistema vzgoje in izobraževanja, temveč tudi iz socialnih in ekonomskih družbenih aktivnosti. Toda kot pravi Leadbetter (1993) je tudi koncept segregacije zavajajoč, če nam priključimo zgolj

podobe izolacije, zanikanja, drugačnih življenjskih stilov, manjšega števila možnosti ... »Takšna trda in preveč poenostavljena nasprotja pripeljejo do tega, da segregacija izpade kot nekaj »slabega« in integracija kot nekaj »dobrega.« (Leadbetter 1993, str. 9). Ne moremo namreč zanikati, da segregirane institucije določenim posameznikom včasih dajejo celo edino možnost in priložnost, da razvijejo svoje sposobnosti na tak način in do takšne mere, ki bi jo bilo zunaj segregirane institucije nemogoče doseči.

Sčasoma je z uveljavljanjem mednarodnih dokumentov o spoštovanju človekovih pravic in s spreminjanjem stališč do posebnih potreb in oseb s posebnimi potrebami sistem segregiranega izobraževanja izgubil napredni pomen. S Splošno deklaracijo o človekovih pravicah (1948; 1993) in z Deklaracijo o otrokovih pravicah (1959) so na UNESCO-u in Organizaciji Združenih narodov izpostavili pomen pravice do izobraževanja za vse člane družbe kot temeljne človekove pravice in pomen izobraževanja kot temelja za uresničevanje vseh drugih človekovih pravic. Še bolj natančno je uresničevanje pravice do izobraževanja in nedopuščanje diskriminacije na področju izobraževanja določeno v Konvenciji proti diskriminaciji v izobraževanju (1960; 1964; 1990), podpisani ravno v obdobju, ko so se začele pojavljati težnje po skupnem izobraževanju otrok s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikov.

Kot pravi Novljanova, se je kot posledica razmisleka o slabostih povsem segregirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, v šestdesetih letih dvajsetega stoletja pojavil pojem in gibanje za integracijo (po: Novljan 1991).

V SSKJ (1994, str. 305) je integracija opredeljena kot »povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje«, v Leksikonu Cankarjeve založbe (1987, str. 366) pa najdemo razlago, da je integracija »združitev, strnitev, povezava, v sociologiji pa proces, s katerim se ustvarja določena družbena celota, skupina, ali s katerim se posameznik ali skupina vključuje v široko skupino«.

Koncept integracije je z idejo o sobivanju vseh članov družbe v trenutku, ko se je pojavil kot alternativa koncepta segregacije, prevzel načelo naprednosti. Vendar je skozi poskuse realizacije zaradi spreminjajočih se značilnosti družbenega življenja zvođenel. Strokovnjaki danes konceptu integracije pogosto očitajo predvsem povezovanje z medicinskim diskurzom, ki predvideva statično razvrščanje oseb s posebnimi potrebami v skupine na podlagi

medicinsko opredeljene ovire, primanjkljaja oziroma motnje. Pečkova pravi, da je »medicinski diskurz skozi koncept segregacije postal prevladujoč način obravnave oseb s posebnimi potrebami in prodira tudi v koncept integracije [...], prevladujoč pa je tudi v Sloveniji.« (Peček 2001, str. 48).

Menimo, da je težava pojma integracije predvsem v tem, da nikoli ni bil eksplicitno in nedvoumno definiran, saj nekateri predpostavke tega koncepta razumejo tako ozko, kot je vključevanje tistih otrok s posebnimi potrebami v redne institucije, ki potrebujejo le manjše prilagoditve (kakor je dostopnost ali posamezni tehnični pripomočki), drugi pa pojem razumejo tako široko, da bi bilo pod temi pogoji mogoče v redne institucije vzgoje in izobraževanja vključevati vse otroke. Nesoglasja pri razumevanju pojma integracije se tako pojavijo takoj, ko iz opredeljevanja celotnega koncepta izgubimo vizijo o izobraževanju vseh otrok v zanje najmanj restriktivnem okolju. Koncept integracije pa je bil zelo verjetno uspešen tudi iz povsem drugih razlogov, ki izhajajo iz družbene težnje po tekmovalnosti znotraj vzgoje in izobraževanja ter težnje po individualizmu.

Kot reakcija na prepoznavanje pomanjkljivosti koncepta integracije, ki so se kazale skozi kritiko zgolj formalnega, četudi didaktično ustreznega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v skupne oddelke z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb, se je ta koncept na novo definiral kot koncept inkluzije. »V številnih projektih o integraciji v Evropi in tudi svetu so začeli ločevati pojma “integracije” in “inkluzije”, s čimer se želi poudariti, da zgolj formalna, četudi didaktično ustrezna integracija v učni proces še ni jamstvo za uspešno integracijo v celoti« (Medveš 2002, str. 57).

Eden ključnih dokumentov, ki je v tako v svetovnem merilu, kakor tudi v našem prostoru pomembno vplival na razmišljanja o uveljavljanju in upoštevanju otrokovih pravic je bila Konvencija o otrokovih pravicah (1989; 1996). Kot pravno zavezujoč dokument se je Konvencija o otrokovih pravicah (1989; 1996) obračala neposredno na države podpisnice Konvencije, da bodo v svojih nacionalnih zakonodajnih rešitvah spoštovale njena določila. S tem je zahtevala od držav podpisnic da prevzamejo ne le moralno, ampak tudi pravno odgovornost za spoštovanje določil, ki so nastala kot doseženo soglasje o temeljnih vrednotah in pravicah. Povezava med pojmom posebnih vzgojno – izobraževalnih potreb ter prepričanji o izenačujočih možnostih je bila na mednarodni ravni okrepljena še z dvema dokumentoma Združenih narodov. Prvi od njih so Standardna pravila o izenačevanju možnosti za osebe s

posebnimi potrebami (1993; Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with disabilities), ki v Pravilu 6 (Rule 6) jasno opredeljujejo integrativno vzgojo in izobraževanje kot temelj za izenačevanje možnosti. Drugi od dokumentov je Izjava iz Salamance in okvir za ravnanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (1994; The Salamanca statement and framework for action on special needs education), ki nagovarja države, da sprejmejo okvir za ravnanje, ki je jasno naravnano k inkluzivni vzgoji in izobraževanju. In dejstvo, da so ti mednarodni dokumenti nastali na podlagi širšega soglasja držav podpisnic je tisto, na podlagi česar lahko rečemo, da je tudi razvoj ali preobrazba nekega koncepta v vzgoji in izobraževanju na nek način posledica ali vzporednica nastanka teh dokumentov. »Vključujoča (inkluzivna) koncepcija je novejša, postmodernistična sociološka orientacija, povezana s prizadevanji za človekove (otrokove) pravice in z idejo multikulturalizma. Uveljavlja se v globalnih družbenih gibanjih, tudi v šolskih sistemih v razvitem svetu. Za takšen koncept se zavzemajo ugledna mednarodna gibanja in organizacije, med drugim UNESCO in Svet Evrope.« (Skalar 2003, str. 19)

Koncept inkluzije naj bi od koncepta integracije ločeval predvsem poudarek na individualnosti v smislu aktivnega upoštevanja individuumovih potreb, želja, zmožnosti in sposobnosti v različnih procesih družbenega življenja. »Inkluzija nasprotno od integracije ne zagovarja enotnih standardov, zagovarja pa individualizacijo, torej različno sodelovanje posameznikov v družbenih procesih, kar omogoča ohranjanje identitete.« (Šučur 1997, str. 10-11). »Inkluzija je diskurzivno lahko opredeljena kot širši pojem kot integracija, ki predstavlja povezovanje, vključevanje, združevanje, inkluzivna šola pa je preprosto skupna šola, kar si lahko predstavljamo le pod pogojem spremenjenega razumevanja pomena pravičnosti.« (Vršnik 2003, str. 147). Nenazadnje lahko rečemo, da je sedanje poudarjanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja predvsem naslednji korak na zgodovinski poti razmišljanj o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami, ki se je v 19. stoletju začela sploh s prvimi pobudami, da je izobraževanje oseb s posebnimi potrebami možno in se je tako postopoma, skozi razmišljanja o konceptu integracije, razvila v koncept skupnega izobraževanja – inkluzije. Kot pravi M. Kavkler, se »v državah EU ne sprašujejo več, ali bodo vključevali otroke s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne institucije, ampak le o tem, katera pot je najbolj učinkovita. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje namreč terja tudi spreminjanje okolja, spreminjanje stališč udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa do uresničevanja posebnih potreb otrok in oblikovanje takega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bo odpravil ovire za optimalni razvoj potencialov vseh otrok.« (Kavkler 2003, str. 18)

Inkluzijo, vključevanje in enakost vseh pripadnikov družbe si moramo torej še priboriti in ni nekaj, kar obstaja samo po sebi zaradi nekega zgodovinskega obdobja, v katerem se nahajamo.

Ne smemo pa pozabiti tudi, da tako pojem inkluzije, kakor tudi pojem segregacije in integracije prihajajo iz drugih jezikovnih področij in so že iz tega razloga interpretacije samih poimenovanj posameznih konceptov težavne, če že ne nemogoče. »Najprej, pomen izraza “vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami” med različnimi državami in različnimi okolji variira. V nekaterih obsega le otroke s tradicionalnimi primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami, v drugih pa vključuje mnogo širši krog učencev in obsega npr. tudi učence z učnimi težavami in druge. [...] In še naprej, obstaja veliko ugibanj o pomanjkanju koristi, ki jo za vzgojo in izobraževanje otroka s posebnimi potrebami prinašajo opisne kategorije posebnih potreb, ki izhajajo iz medicinskih klasifikacij.« (OECD 2000, str. 8) Torej ne le, da se med državami in med strokovnjaki razlikujejo opredelitve osnovnih pojmov, kakor so “vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami”, “segregacija”, “integracija” in “inkluzija”, razlikujejo se tudi mnenja o tem, ali neka posebna potreba, gledano iz medicinskega vidika, zares predstavlja tudi posebno potrebo, ki jo ima ta učenec v vzgojno – izobraževalnem procesu. Vsekakor pa nobena zakonska regulativa ali določena opredelitev izrazoslovja ali koncepta vzgoje in izobraževanja ne more zagotoviti medsebojnega sprejemanja vseh in seveda je lažje zagovarjati pomen enakopravnosti in enakosti, kakor je to dejansko dosegati. K temu lahko vodita le ravnanje učitelja, šole in družbe, ki z vključevanjem in sprejemanjem vseh dajejo možnost vsem za doseganje uspeha. Čeprav je na drugi strani potrebno poudariti tudi nevarnost opredeljevanja enakopravnosti in enakosti kot “neproblematičnega dobrega” v povezavi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami. V situacijah skupinskega pouka doseganje popolne enakopravnosti in enakosti ni mogoče in je takšen idealizem lahko nevaren, prav tako pa je v realni situaciji skupinskega pouka zelo težko vzporedno upoštevati vrednote enakopravnosti in enakosti ter individualnosti.

Menimo, da je opredeljevanje ali poimenovanje dejanskega dogajanja postranskega pomena, saj zgolj na podlagi poenotene poimenovanja določenih značilnosti vzgoje in izobraževanja še ne bomo vplivali na njegovo izvajanje. Ne glede na to, kako poimenujemo določeno prevladujočo obliko vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v danem zgodovinskem trenutku, se značilnosti te oblike vzgoje in izobraževanja same po sebi ne bodo

spremenile. Dejstvo je, da zakonske rešitve podajajo določene smernice, znotraj katerih je v vsakem trenutku edino mogoče delovati. In ne glede na zakonsko določene smernice lahko vsak posameznik in družba v vsakem trenutku znotraj teh možnosti deluje v najboljšo korist vsakega posameznega otroka.

S tem smo na tem mestu postavili najverjetneje bistveno vprašanje, na katerega pa žal skozi našo nalogo ne bo mogoče odgovoriti. Kaj je bistvena sprememba, ki povzroči tudi spreminjanje drugih povezanih sistemov in ali te spremembe predstavljajo napredek že same po sebi? Vsaj eno od možnih sprememb vidimo v ponovnem razmisleku o razumevanju posebnih vzgojno – izobraževalnih potreb.

Sami bomo skozi besedilo disertacije obravnavali le en vidik spreminjanja razumevanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami – spreminjanje zakonodaje in neposredne posledice, ki jih imajo spremembe na izvajanju vzgoje in izobraževanja v praksi. Menimo namreč, da imajo spremembe zakonodaje neposreden vpliv na spremenjeno razumevanje vzgoje in izobraževanja nasploh, kakor tudi (oz. še bolj) na razumevanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Toda omeniti velja, da so zakonodajne rešitve hkrati le okvir, ki postavlja pravno podlago za uresničevanje kateregakoli koncepta. Pokazali pa smo že, da je praksa vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami skozi preteklost pogosto prehitela in presejala v danem trenutku določene pravne okvirje. Pogledali bomo predvsem, kako so se spreminjale zakonodajne rešitve na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, kaj se na tem področju dogaja v nekaterih drugih državah in kakšne so povezave med spreminjanjem zakonodaje in dojemanjem konceptov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (segregacijo, integracijo, inkluzijo).

2. ZGODOVINSKI PREGLED SPREMINJANJA ŠOLSKE ZAKONODAJE

Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja je eden od temeljnih pokazateljev delovanja širšega družbenega sistema. Tako je spreminjanje družbenih sistemov nujno s seboj prineslo tudi spreminjanje zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja in neposredno povezano spreminjanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

2.1. Kronološki pregled zakonodaje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami na območju današnje Republike Slovenije

Zaradi lažjega spremljanja razprave o spreminjanju zakonodaje na področju otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, ki bo sledila, je na tem mestu nujno, da predstavimo kronološki pregled zakonskih in podzakonskih aktov, ki se jih bomo v razpravi površno ali podrobneje dotaknili. Analiza sprememb zakonodaje je od nas zahtevala poleg natančnega obravnavanja vseh novo sprejetih aktov, tudi primerjavo z akti, ki so bili na tem področju v veljavi pred obravnavanimi spremembami. Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so tako opredeljevali predvsem zakoni o osnovni šoli in podzakonski akti za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Pred spremembami celotne osnovnošolske zakonodaje v sredini 90-ih let 20. stoletja in kasnejšimi spremembami zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, so bili na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli v veljavi Zakon o osnovni šoli (1980), Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1976) in Pravilnik o razvidu in razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1977), ki pa je temeljil tudi na Zakonu o osnovni šoli (1968). Iz teh razlogov smo pri naši analizi uporabljali sledeče zakonske in podzakonske akte:

- 1968 – Zakon o osnovni šoli (Uradni list SRS, št. 9/68, 12/68, 14/69, 31/72, 18/74)
- 1976 – Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. L. SRS, št. 19/76)
- 1977 – Pravilnik o razvidu in razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, 18/1977)
- 1980 – Zakon o osnovni šoli (Uradni list SRS, št. 5/80, 29/86, 31/86 in Uradni list RS, št. 12/91-I)
- 1991 – Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/91-I)
- 1996 – Zakon o organizaciji vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 12/1996 (23/1996 - popr.), 101/1999 Odl. US: U-I-215/96, 22/2000, 64/2001, 101/2001 Odl. US: U-I-68/98-42, 108/2002, 14/2003, 34/2003, 55/2003, 79/2003, 115/2003)
- 1996 – Zakon o osnovni šoli (Ur.l. RS, št. 12/1996, 33/1997, 54/2000 Odl. US: U-I-72/96, 59/2001)
- 2000 – Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 54/2000, 36/2004)
- 2001 – Odredba o določitvi centrov za socialno delo za začasno izvajanje nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 41/2001, 99/2001, 109/2002, 21/2003)
- 2001 – Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 44/2001, 106/2001, 48/2002, 117/2002, 54/2003)
- 2003 – Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)
- 2003 – Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)

2.2. Zgodovinski pregled spreminjanja zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Soglasje o nujnosti preoblikovanja celotne šolske zakonodaje je bilo po osamosvojitvi Slovenije, v času vladavine koalicije Demos, sprejeto brez večjih pomislekov in brez pomembnejšega dvoma o nujnosti takšne odločitve. Kmalu po osamosvojitvi je bil sprejet temelj za izvajanje vzgoje in izobraževanja - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/91-I). Razprava strokovne in širše javnosti o potrebi po korenito spremenjeni zakonodaji na področju vzgoje in izobraževanja se je oblikovala zelo kmalu, predvsem zaradi takojšnjega pričetka oblikovanja zasnov za spreminjanje zakonodaje.

Kronološko gledano je bila prva zasnova Izobraževanje v Republiki Sloveniji za 21. stoletje (1991), ki jo je izdelal Zavod RS za šolstvo. Ta zasnova je bila oblikovana v času sprememb v širšem družbenem in političnem kontekstu, ki so ohromile uresničitev predlagane zasnove. Zelo hitro je sledilo oblikovanje druge zasnove Perspektive razvoja osnovne šole v RS (januar 1992), ki po oblikovanju nove začasne vlade Republike Slovenije (pod vodstvom dr. Janeza Drnovška in Liberalno demokratske stranke) maja 1992 prav tako ni bila prestrukturirana v zakonodajne predloge.

Takoj za tem je bil podan predlog za oblikovanje še tretje zasnove za spremembo šolskega sistema. Že septembra 1992 so bile nato pripravljene strokovne ekspertize strokovnjakov iz posameznih področij. Sledilo je usklajevanje ekspertiz, na podlagi česar so bili oblikovani skupni predlogi za posamezna področja. Iz tega je bil ob dopolnjevanju vseh posameznih ekspertiz v začetku leta 1993 tudi oblikovan osnutek zasnove. V tem obdobju se je ponovno oblikovala nova vlada, ki je bila sestavljena in široke koalicije Liberalne demokratske stranke, Združene liste social demokratov ter Krščanskih demokratov in Social demokratske stranke. Osnutek tretje zasnove je bil predstavljen v javnosti in obravnavan na posvetih v Bohinju (12.-13.2.1993) in Poljčah (26.-27.2.1993), kjer so bili podani številni predlogi za spremembe osnutka zasnove in njegovo dopolnitev. Po analizi predlogov in recenziji strokovnjakov je bila ob iskanju širšega strokovnega soglasja za predlagane spremembe ob sodelovanju urednic (Piciga, D., Javornik, M. in Šebart, M.) in avtorjev strokovnih ekspertiz ob koncu leta 1993 oz. v začetku leta 1994 oblikovana Sinteza in analiza predlogov posameznih avtorjev.

Rezultat je bilo besedilo Zasnova osnovne šole, ki je bila objavljena kot del Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, izdane januarja 1995.

Bela knjiga (1995) je predstavljala zasnovo za oblikovanje spremenjene šolske zakonodaje. Še pred uradnim izidom zasnove šolstva, Bele knjige (1995), je bila septembra 1994 v posebni številki Šolskih razgledov (30. september 1994, št. 14) objavljena predlagana šolska zakonodaja in s tem ponujena v javno razpravo in odprta predlogom za spremembe še pred vložitvijo v vladno in parlamentarno proceduro, temeljila pa je na enakih osnovah kot nekoliko kasneje izdana Bela knjiga (1995). Že na tem mestu je treba omeniti, da med osnutki predlaganih zakonov ni bilo osnutka za Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Za vzgojo in izobraževanje šoloobveznih otrok s posebnimi potrebami sta bila od predstavljenih pomembna predvsem osnutka predlogov novega Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja in Zakona o osnovni šoli, ki sta vsebovala tudi nekaj splošnih določil o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Na podlagi javne razprave, ki je sledila objavi osnutka predlagane šolske zakonodaje v septembru 1994, so bili oblikovani predlogi šolskih zakonov, med njimi oba prej omenjena, ne pa tudi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Predlogi so bili vloženi v vladno proceduro in Vlada Republike Slovenije je novembra 1994 določila besedila zakonov svežnja šolske zakonodaje ter jih poslala v obravnavo Državnemu zboru Republike Slovenije.

Ob koncu istega meseca so bila besedila predlaganih šolskih zakonov objavljena v Poročevalcu državnega zbora (30. november 1994, št. 46/1994), torej še pred uradno objavo Bele knjige (1995) kot zasnove za spremenjeno šolsko zakonodajo. Treba pa je poudariti, da zaradi tega javna razprava ni umanjala, saj so snovalci zakonodaje izhajali iz besedil, pripravljenih za dokončno oblikovanje Bele knjige (1995). Državni zbor je predlagane zakone prvič obravnaval na seji marca 1995, torej že po izidu Bele knjige (1995) in jih sprejel kot primerno osnovno za pripravo besedil zakonov za drugo obravnavo. Ob tem je Vladi RS naročil naj pri oblikovanju besedil predlogov zakonov za drugo obravnavo upošteva stališča in sklepe Državnega zbora ter ji naložil, naj hkrati pripravi tudi Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo.

Vlada RS je na seji v začetku aprila 1995 določila besedila predlogov zakonov za drugo obravnavo in ga poslala v drugo obravnavo v Državni zbor, na isti seji pa je določila tudi besedilo Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki ga je poslala Državnemu zboru v prvo obravnavo. Sveženj šolske zakonodaje kakor tudi Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo je bil objavljen v Poročevalcu državnega zbora v sredini aprila 1995 (14. april 1995, št. 13/I/1995 in 13/1995).

Državni zbor je sprejel za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pomembna Predlog zakona o financiranju in organizaciji vzgoje in izobraževanja ter Predlog zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo na seji konec septembra 1995, kljub vloženemu Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo pa do razprave o slednjem ni prišlo. V sklepu je Državni zbor predlagatelju zakonov, Vladi Republike Slovenije naložil, naj pripravi predlog zakonov za tretjo obravnavo.

Vlada RS je že sredi oktobra 1995 določila tudi besedila predlogov zakonov šolske zakonodaje za tretjo obravnavo in jih poslala Državnemu zboru v tretjo obravnavo skupaj s svojimi amandmaji. Besedila predlagane šolske zakonodaje, seveda brez besedila Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, so bila v Poročevalcu državnega zbora objavljena sredi oktobra 1995 (9. oktober 1995, št. 48/1995 in 19. oktober 1995, št. 45/1995). Državni zbor je besedila predlaganih šolskih zakonov tretjič obravnaval na seji v začetku februarja 1996 (6. februar 1996) in jih tudi sprejel.

Zakon o financiranju in organizaciji vzgoje in izobraževanja ter Zakon o osnovni šoli, ki sta iz tega svežnja najbolj neposredno povezana z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, sta bila v Uradnem listu objavljena 29. februarja 1996 (Ur.l. RS, št. 12/1996) in sta torej stopila v veljavo v sredini marca 1996.

Nove volitve konec leta 1996 niso prinesle večje spremembe oblasti, saj je vlado ponovno vodil dr. Janez Drnovšek in LDS. Ne glede na to, so se na področju sprejemanja zakonodaje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v tem mandatu dogodki vendarle pričeli intenzivneje odvijati. Kljub temu, da je bil Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v prvo obravnavo Državnemu zboru vložen skupaj s predlogi šolske zakonodaje za drugo obravnavo že aprila 1995, se je njegova prva obravnava začela šele marca 1999, torej približno štiri leta kasneje. Vlada Republike Slovenije je določila besedilo Predloga zakona o

usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo ponovno z nekaj zakasnitve sredi septembra 1999 in ga poslala v drugo obravnavo Državnega zbora. Besedilo predlaganega zakona za drugo obravnavo je bilo v Poročevalcu državnega zbora objavljeno v začetku oktobra 1999 (6. oktober 1999, št. 71/1999).

Državni zbor je Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami drugič obravnaval na seji v sredini februarja 2000 in besedilo sprejel kot primerno podlago za nadaljnje oblikovanje zakona ter Vladi RS naložil, naj pri tem oblikovanju upošteva podane sklepe in stališča. Vlada Republike Slovenije je v zadnjih dneh marca 2000 določila besedilo Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za tretjo obravnavo in ga poslala v obravnavo Državnemu zboru. V Poročevalcu državnega zbora je bil predlog zakona objavljen sredi aprila 2000 (12. april 2000, št. 25/2000).

Do zadnje tretje obravnave Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in sprejetja zakona je prišlo 31. maja oz. 1. junija 2000, torej že po oblikovanju začasne vlade, ki ji je predsedoval dr. Andrej Bajuk, sestavljali pa sta jo Nova Slovenija in SDS. V Uradnem listu RS je bil Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami objavljen 16. junija 2000 (Ur.l. RS, št. 54/2000) in je stopil v veljavo 1. julija 2000.

Kljub vztrajnim predlogom in spodbudam za sprejetje zakonskih in podzakonskih aktov, ki bi opredeljevali vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami tako iz strani političnih strank, strokovne javnosti kakor tudi širše javnosti, je ob sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami prihajalo tudi do nasprotovanj. Rečemo lahko, da so se ta nasprotovanja odražala na različne načine, s sabo pa so prinesla neprijetno zavlačevanje s sprejemanjem podzakonskih aktov, ki so bili v omenjenem zakonu predvideni kot nujni za uspešno izvajanje zakonskih določb in naj bi bili v skladu z zakonom sprejeti v roku enega leta od uveljavitve zakona (42. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2000). V skladu z navedenim se je hkrati s sprejetjem zakona pričelo pripravljati predpise za določitev organizacije in načina dela komisije ter kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, ki jih je glede na zakon dolžan določiti minister, pristojen za šolstvo v soglasju z ministrom, pristojnim za socialne zadeve.

Zaradi težav pri učinkovitem izvajanju določb Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ob umanjkanju podzakonskih aktov je na 1. seji Sveta Vlade RS za invalide (28.11.2000) Jereb kot predstavnik Sožitja – Društva za pomoč duševno prizadetim Slovenije celo podal pobudo za vzpostavitev prvotnega stanja na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (po: Zapisnik 1. seje Sveta Vlade RS za invalide, 2000, 6. točka dnevnega reda). Na isti seji je predstavnica Ministrstva za šolstvo in šport N. Molan predstavila prizadevanja ministrstva za razrešitev situacije, ki je nastala zaradi neusklajene priprave zakonskih in podzakonskih določil in težave, ki nastajajo v praksi. Poudarila je, da se v praksi mnogo stvari kljub zapletom izvaja. V vsebinsko bogati razpravi so bili prikazani razlogi za zastoj pri pripravi podzakonskih aktov in podani različni predlogi za razrešitev nastale situacije. Soglasno je bil sprejet tudi sklep, da se Ministrstvu za šolstvo in šport predlaga, da zaradi škodljivih posledic vsakršnega zavlačevanja čim prej izda podzakonski predpis (katerega besedilo je že bilo pripravljeno) in se pri zaključni redakciji uskladi z Ministrstvom za delo, družino in socialne zadeve in Ministrstvom za zdravstvo. (po: Zapisnik 1. seje Sveta Vlade RS za invalide, 2000, 6. točka dnevnega reda).

Na volitvah novembra 2000 je premočno zmagala LDS, ki je vlado sestavila skupaj z ZLDS, SLS + SKD Slovensko ljudsko stranko ter DESUS-om. Kljub zapletom v zvezi s sprejemanjem podzakonskih aktov je ministrstvo, pristojno za šolstvo, vendarle skušalo najti začasno rešitev, ki bi omogočila nemoteno usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. V ta namen sta bila v zadnjih dneh maja 2001 v Uradnem listu RS objavljena dva dokumenta, ki sta urejala začasen prevzem nalog za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter način izvajanja teh nalog – Odredba o določitvi centrov za socialno delo za začasno izvajanje nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 41/2001) ter Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 44/2001), hkrati pa je ministrstvo, pristojno za šolstvo, tudi pripravljalo Pravilnik o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter za usmerjanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja (prim: Zapisnik 2. seje Sveta Vlade RS za invalide, 2001, 2. točka dnevnega reda). Iz obeh objavljenih dokumentov je razvidno, da je omenjeno ministrstvo intenzivno pripravljalo zgoraj naveden pravilnik, ki bi kot podzakonski akt dokončno uredil usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in je očitno pričakovalo njegovo skorajšnjo uveljavitev, saj je v omenjenih dokumentih začasno uredilo usmerjanje otrok s posebnimi potrebami le do konca leta 2001 (2. člen,

Odredba o določitvi centrov za socialno delo za začasno izvajanje nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list RS, št. 41/2001 in 1. člen, Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list RS, št. 44/2001). Kasneje je bilo začasno izvajanje nalog podaljšano še za leto 2002 in 2003 (Uradni list RS, št. 48/2002, 117/2002). Navodilo je določalo, da se otroci razvrščajo v skladu z 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. in 9. členom Pravilnika o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur.l. SRS, št. 18/77). Še do junija 2003 so se torej otroci s posebnimi potrebami usmerjali po nekaterih določbah iz pravilnika, uveljavljenega v letu 1977.

V letu 2002 je bil Predlog pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami vendarle posredovan tudi v razpravo strokovni javnosti, kjer je doživel številne kritike. Na podlagi teh kritik je bil nato tudi oblikovan nov predlog dveh pravilnikov – Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, ki vsebuje vse določbe upravnega postopka, povezane z usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami in Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Oba predlagana pravilnika sta bila kot podzakonska akta Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami končno sprejeta maja 2003 in v Uradnem listu objavljena 6. junija 2003, v veljavo pa sta stopila dan po objavi v Uradnem listu (Uradni list RS, št. 54/2003).

Z datumom, ko sta se uveljavila oba pravilnika, je prenehalo veljati Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 44/01, 48/02, 117/02), razen določb 9., 10., 11. in 12. člena, ki govorijo o dodatni strokovni pomoči, spremljevalcu za nudenje fizične pomoči otrokom ter o pravici do brezplačnega prevoza.

3. KONCEPTUALNE REŠITVE SISTEMA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Razprave o konceptualni prenovi sistema obveznega šolanja² so se med strokovnjaki pojavile ob koncu 80-ih let. To je po svoje tudi popolnoma razumljivo, saj vemo, da je v tistem času v našem prostoru razpadal politični sistem in država, vzpostavljali so se novi družbeni odnosi, nove politične in ideološke opcije ter parlamentarna demokracija in samostojna država. Razprave, večinoma neformalne, o ustreznosti obstoječega sistema obveznega izobraževanja ter o možnih in želenih spremembah, so postopoma dobivale strokovne temelje in so preraščale v javno razpravo ter širše iskanje možnih rešitev.

3.1. Prvi idejni koncepti nove šolske zakonodaje

V strokovni literaturi se na temo spreminjanja in prenavljanja šolske zakonodaje ter vzpostavljanja novih modelov vzgoje in izobraževanja in iskanja širših konsenzualnih rešitev pojavljajo tri zasnove, ki obravnavajo prenovu obveznega šolstva.

Zdelo se nam je pomembno, da pred temi tremi zasnovami omenimo projekt, ki je bil kot razvojni model verificiran v okviru jugoslovanskega projekta »Obrazovanje i znanstveni i tehnološki razvoj Jugoslavije«, njegov nosilec pa Pedagoška akademija v Osijeku. Na njem je temeljil tudi projekt »Konceptija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja« (Rečnik 1990), ki je kronološko gledano nastal pred vsemi tremi zasnovami, pod okriljem Zavoda RS za šolstvo in je bil vsekakor pglavitni temelj za oblikovanje zasnove Izobraževanje za 21. stoletje (1991), pa tudi obeh kasnejših zasnov.

Poglejmo, kaj ta projekt in tri zasnove prinašajo novega na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v primerjavi s tedaj še veljavno šolsko zakonodajo. Lahko bi rekli, da na tem področju projekt Konceptija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja (prav tam),

² Velikonja, C. (1989). Šola po meri otroka. Prosvetni delavec, št. 4 / 1989, 6.III.1989
Fajfar, S. (1989). Prenova šolstva. Otrok in družina, št. 7/8 – 1989

čprav s previdnimi besedami, pomeni revolucionaren preskok od strogo ločenega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami k integraciji. In čeprav rešitve niso bile podrobno razdelane ter jasno postavljene, ponujajo novo, do takrat neznano razsežnost izobraževanja oseb s posebnimi potrebami pri nas.

Ta projekt med podsisteme vzgoje in izobraževanja poleg predšolske vzgoje, osnovne šole, srednjega izobraževanja in izobraževanja odraslih uvršča tudi izobraževanje in usposabljanje oseb s posebnimi potrebami ali, kot jih sami imenujejo, oseb z motnjami v razvoju. In v podsistemu, ki govori o izobraževanju in usposabljanju oseb z motnjami v razvoju, lahko v 2. odstavku preberemo, v primerjavi z zakonodajo iz leta 1980, popolnoma novo idejo o integraciji:

»2. Pri vzgoji, izobraževanju in usposabljanju oseb z motnjami v razvoju upoštevamo izhodišča in načela sistema vzgoje in izobraževanja vseh otrok, poleg teh splošnih načel pa upoštevamo še naslednje:

- pravica vseh oseb z motnjami v razvoju do vzgoje, izobraževanja in usposabljanja;
- normalizacija, integracija;

[...]« (prav tam, str. 18)

Seveda pa z gotovostjo ne moremo trditi, da je bil pojem integracije v tem projektu razumljen enako, kot ga je kasneje zastavila osnovnošolska zakonodaja in dokončno oblikovala zakonodaja, namenjena vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Čprav zaradi ideje integracije na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami Konceptija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja (prav tam) pomeni novost, v tem obdobju še ne moremo govoriti o konkretnih rešitvah, saj sam v dokumentaciji projekta, razen da omenjajo integracijo kot pojem, nikjer ne ponujajo nobene možne rešitve v tej smeri. Lahko bi celo rekli, da nekoliko razočara, ko o osnovnošolski vzgoji in izobraževanju oseb z motnjami v razvoju govori kot o usposabljanju in eksplicitno ne omenja možnosti šolanja v redni osnovni šoli. »Osebe z motnjami v razvoju se v tem obdobju (osnovnošolskem – op.p.) usposabljujejo najmanj 9 let. To obdobje se lahko podaljša, kjer so za to podane strokovne utemeljitve. To usposabljanje lahko poteka v različnih organizacijskih oblikah glede na vrsto, stopnjo motenosti in subjektivne ter objektivne pogoje za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje vsakega posameznega otroka z motnjo v razvoju.« (prav tam, str. 19)

V bistvu je celoten projekt v tej fazi resnično le zasnova in predlog za razpravo, saj v njem ne najdemo predlogov konkretnih rešitev za katerikoli vidik vzgoje in izobraževanja. Vendar zaradi skromnejšega obsega in ne zelo drznih zamisli vseeno ne smemo podcenjevati pomena omenjenega projekta, saj vsekakor predstavlja prvi (pol)uradni in znanstveno podprt korak v smeri prenove takratnega sistema vzgoje in izobraževanja.

Že eno leto po objavi dokumentacije projekta »Konceptija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja« (1990) se pojavi prva zasnova: »Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje – Globalna konceptija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji« (1991; v nadaljevanju: Izobraževanje za 21. stoletje), katerega nosilec je prav tako F. Rečnik iz Zavoda RS za šolstvo, zato ni presenetljivo, da se ta koncept naslanja na prej omenjen projekt. V bistvu lahko rečemo, da je Izobraževanje za 21. stoletje (1991) strokovno poglobljen in razširjen projekt Konceptija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja (1990), ki je tudi bolj premišljena, kakor tudi že naslonjena na prve spremembe v smeri samostojne države Slovenije skupaj z nastajajočim političnim pluralizmom.

Da se zasnova Izobraževanje za 21. stoletje (1991) mnogo bolj poglobljeno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami je razvidno že iz samega obsega in različnih vidikov, s katerih obravnava omenjeno področje. Tako se pojavlja v zasnovi Izobraževanje za 21. stoletje (1991) več poglavij, povezanih z obveznim izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami: krajši povzetek trendov izobraževanja oseb z motnjami v razvoju v svetu, analiza obstoječega stanja v izobraževanju razvojno motenih otrok pri nas in projekcija konceptije razvoja vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v razvoju (glej: Izobraževanje za 21. stoletje 1991).

Analiza trendov v svetu ter trenutnega stanja pri nas sta seveda nujno potrebni in osnovni študiji, na podlagi katerih lahko temeljijo predlogi za rešitve. Prav tako pa se v zasnovi Izobraževanje za 21. stoletje (1991) v povezavi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami kot novo pojavlja:

- podrobno opredeljevanje katere skupine otrok sodijo v skupino otrok z motnjami v razvoju,
- določanje pravic in načel, ki, poleg splošnih, veljajo za otroke s posebnimi potrebami,
- ugotovitve, da je potrebno zagotoviti različne vrste ali oblike pomoči oziroma strokovne obravnave, navedene pa so tudi različne možnosti,

- predvidevanja o razvijanju različnih oblik vzgoje, izobraževanja in usposabljanja, glede na vrsto in stopnjo motenosti ter glede na objektivne in subjektivne pogoje okolja,
- zagotavljanje kontinuiranega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter
- strokovno spremljanje njihovega napredka.

(Povzeto po: prav tam). S tem so že nakazane prve težnje k spreminjanju organizacije šolstva tudi na področju vzgoje in izobraževanja v smeri možnosti skupnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikov brez posebnih potreb.

V primerjavi s Konceptijo in strategijo razvoja vzgoje in izobraževanja (1990) je Izobraževanje za 21. stoletje (1991) mnogo ambicioznejši projekt in zasnova, ki zares prinaša spremembo oziroma jo vsaj nakazuje. Pri tem je mnogo natančnejša kot predhodni projekt in očitno tudi strokovno bolj precizno dodelana. Toda za strinjanje širše javnosti (strokovne, politične in širše laične javnosti) s tako zasnovanimi globalnimi spremembami je bilo še vedno upoštevanih premalo različnih izhodišč pa tudi čas očitno še ni bil primeren za tako poglobljene spremembe šolskega sistema. Kot pravi Zakrajšek, so na Zavodu RS za šolstvo »[...] izdali knjigo Izobraževanje za 21. stoletje (1991), ki je pomenila pomembno strokovno delo s prek 200 referencami. Pripravljena je bila s sodelovanjem najpomembnejših slovenskih strokovnjakov.³ Rešitve v knjigi pa so bile seveda v velikem nasprotju z rešitvami v predvideni zakonodaji in financiranju, zato dela na Ministrstvu za šolstvo in šport niso bili veseli in je povzročalo stalna trenja in pripeljala tudi do razkola.« (Zakrajšek 1995, str. 66)

Kmalu po nastanku zasnove Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje – Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (1991), je Zavod RS za šolstvo v okviru iste delovne skupine predstavil še publikacijo Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje – Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v Republiki Sloveniji (1991), v katerih se v poglavju Izobraževanje in usposabljanje oseb z motnjami v razvoju podrobno ukvarja z vsako skupino otrok s posebnimi potrebami posebej in za vsako ponuja tri različice programov izobraževanja. Tako je globalni koncept razvoja obvezne šole še razširjen, vendar

³ Ožja delovna skupina:

mag. Ferdo Rečnik, Boštjan Zgonc, dr. Srečko Zakrajšek, Vladimir Miklešič, Rudolf Kodela, Jože Miklavc, Tomaž Skulj

Delovna skupina:

dr. Ljubica Marjanovič, dr. Darko Opara, Katja Hvala, Irena Levičnik, Majda Končar, Franci Kolenc, Jelka Arh, Darinka Bole, mag. Aco Cankar, Marta Hrovatin, Urška Margan, Dragica Motnik, Marija Tome, Majda Zavašnik, Dragica Posega, Cvetka Žumer, Milena Smole, Rado Wechtersbach, Momčilo Janković, mag. Marija Velikonja, Irena Komac, Anton Grebenšek, Nuša Dragan, Mako Sajko, Ivo Zrimšek, Marjan Tomšič, Silvo Fatur, Ema Stružnik, Monika Tratnik, dr. Maruša Adamič, Vilma Irman, Alfonz Vreznik

sami programi izobraževanja za nadaljnje spreminjanje položaja obveznega šolanja in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami znotraj njega, niso ključnega pomena. Kakor bomo pokazali, lahko v nekaterih zakonodajnih rešitvah jasno prepoznamo izvore iz obravnavanih zasnov, menimo pa tudi, da lahko Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje – Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v Republiki Sloveniji (1991) nedvoumno povežemo z 8 let kasneje izdanimi Navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami (Programska kurikularna komisija za področje otrok s posebnimi potrebami. Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami. Sprejeto na 27. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 8.4.1999). Prav tako pa lahko vidimo tudi povezavo obeh s Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, ki so del Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003). V vseh treh besedilih najdemo za vsako skupino otrok s posebnimi potrebami posebej natančnejše opredelitve vrst in stopenj primanjkljajev, ovir oz. motenj ter bolj ali manj podroben opis prilagoditev pri izvajanju vzgoje in izobraževanja.

Časovno gledano je naslednja zasnova, ki je nastala leta 1992, Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistemi, procesi, rešitve (1992; v nadaljevanju Perspektive razvoja), ki je nastala na podlagi študije Perspektive razvoja osnovne šole – Cilji, funkcije in naloge nove osnovne šole (Gobec 1991)⁴.

Ta zasnova za razliko od prej omenjenega ni več nastajal v obdobju rušenja prejšnjega družbeno-političnega sistema in njegovih vrednot. Nastajal je v času prve Demosove vlade in ministrovanja dr. Petra Venclja, ki je leta 1991 naročil hitro izdelavo nove zasnove, ki je nato nastala v manj kot devetih mesecih. Zasnova je nastajala pod okriljem Pedagoškega inštituta, izvajalec projekta pa je bilo Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, ki ga je vodila

⁴ »Študija je rezultat inovacijskega raziskovalnega projekta INOVIRANJE OSNOVNE ŠOLE, ki ga izvajajo Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Univerza Maribor – Pedagoška fakulteta ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport v povezavi s strokovno ekspertizo PERSPEKTIVE RAZVOJA OSNOVNE ŠOLE V REPUBLIKI SLOVENIJI: SISTEM, PROCESI, REŠITVE, ki ga izvaja Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja. Projekt financirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo in Ministrstvo za šolstvo in šport.« (Gobec 1991, str. 3)

Darja Piciga⁵. Za Perspektive razvoja (1992) zaradi predstavljenih razlik ne moremo trditi, da temeljijo na zasnovi Izobraževanje za 21. stol. (1991), hkrati pa moramo tudi poudariti, da med njima ni pomembnejših razlik pri opredeljevanju temeljnih vprašanj spreminjanja osnovnošolskega izobraževanja, kakor tudi ne med načeli in cilji osnovne šole⁶.

Kljub kratkemu času za zbiranje podatkov in mnenj ter za kvalitativno analizo zbranega gradiva, je zasnova Perspektive razvoja (1992) vsekakor strokovno podprta⁷, saj je objavljena nova zasnova osnovne šole le sintezno poročilo nepubliciranega besedila Znanstvene in strokovne podlage za prenovo osnovne šole (Piciga (ur.) 1992) in temelji na že omenjeni študiji Perspektive razvoja osnovne šole – Cilji, funkcije in naloge nove osnovne šole (Gobec 1991). Vendarle nekatera področja vzgoje in izobraževanja niso bila natančno obravnavana in bi na primer ravno na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki ga sami posebej natančno obravnavamo, zasnova mnogo pridobila na vrednosti in verodostojnosti, če bi predvsem poglobila in dopolnila zamisli, ki so bile podane v prejšnji zasnovi Izobraževanje za 21. stoletje (1991), kar nakažejo tudi avtorji sami. »Seveda se zavedamo, da naša vizija nove slovenske osnovne šole in predlogi za uresničevanje te vizije še niso popolna koncepcija osnovne šole. Potrebno bo izgrajevanje teoretičnih osnov, kjer bo nujno pritegniti še predstavnike drugih znanosti o vzgoji in izobraževanju, pričujočemu tekstu pa mora slediti še dodelava posameznih elementov koncepcije (kot npr. delo z nadarjenimi učenci, skrb za zdrav telesni razvoj otrok) ali njihova operativizacija.« (Perspektive razvoja 1992, str. 2)

Kljub pomanjkljivostim oz. mogoče prav zaradi zavedanja o pomanjkljivostih tudi na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, uvaja zasnova Perspektive razvoja (1992) nekatere nove poglede, ki jih je pri oblikovanju zakonodaje o vzgoji in

⁵ »Minister za šolstvo, prof. dr. Peter Vencelj, je lansko pomlad naročil skupini slovenskih strokovnjakov, naj v čim krajšem času pripravi znanstveno podprte predloge za razvoj slovenske osnovne šole. V strokovni ekspertizi Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve smo v roku, krajšem od devet mesecev, zbrali, analizirali in sintetizirali številne najnovejše vire o tej problematiki.« (Perspektive razvoja ..., 1992, str. 2)

⁶ Prim.: Kovač – Šebart 2002, str. 19-21 – Samopodobe šole – Konceptualizacija devetletke

⁷ »V ožji ekspertni skupini, ki je pripravila predlog za novo zasnovo osnovne šole, so sodelovali: mag. J. Bečaj, D. Gobec, dr. M. Kramar, mag. L. Magajna, dr. B. Marentič Požarnik, dr. C. Razdevšek Pučko, M. Strojnik, dr. V. Troha, A. Uranjek. K razvoju nove koncepcije osnovne šole (v posameznih elementih) pa so prispevali tudi: dr. M. Galeša, B. Mihevc, mag. Z. Lapajne in mag. M. Šetinc.« (Piciga, D. (ur.) (1992). Znanstvene in strokovne podlage za prenovo osnovne šole. Strokovna ekspertiza: Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistemi, procesi, rešitve. Slovensko društvo raziskovalce šolskega polja: Ljubljana)

izobraževanju otrok s posebnimi potrebami potrebno obravnavati: pogoji integracije, metode dela, prav tako pa začne uporabljati izraz otroci s posebnimi potrebami namesto izraza razvojno moteni otroci.

Ne glede na to, je ena večjih pomanjkljivosti Perspektiv razvoja (1992) v primerjavi z Izobraževanjem za 21. stoletje (1991) vendarle manj obširna obravnava področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.⁸

Kmalu po objavi zasnove Perspektive razvoja (1992) se je v Sloveniji zamenjala vlada, ki tudi te zasnove ni poskusila prestrukturirati v zakonodajne rešitve. Pod vodstvom ministra Slavka Gabra se je zaradi razlik v rešitvah nastalih zasnov pričelo pripravljati zasnovo, v katero so bili povabljeni strokovnjaki, ki so sodelovali v prejšnjih zasnovah ter nekateri, ki pri pripravi prvih dveh zasnov niso sodelovali (npr. Zgaga, Kodelja, Krek, M. Šebart). Nastala naj bi sintezna zasnova z nadgradnjo rešitev, ki jih taka sinteza omogoča.

⁸ prim.: Oba koncepta razlagata, kateri so tisti otroci, ki sodijo v skupino otrok s posebnimi potrebami, vsak na svojem nivoju.

Izobraževanje za 21. stoletje (1991) naredi to v posebnem odstavku, takoj na začetku poglavja Projekcija koncepcije razvoja vzgoje in izobraževanja – Izobraževanje in usposabljanje oseb z motnjami v razvoju:

»Osebe z motnjami v razvoju so osebe, ki zaradi motenj potrebujejo zahtevnejšo strokovno pomoč in prilagoditve pri vzgoji, izobraževanju in usposabljanju oziroma posebne oblike vzgoje, izobraževanja in usposabljanja.

V skupino otrok z motnjami v razvoju sodijo:

- osebe z motnjami v duševnem razvoju;
- osebe z motnjami vida;
- osebe z motnjami sluha;
- osebe z motnjami govora;
- osebe z motnjami v telesnem in gibalnem razvoju;
- osebe z motnjami vedenja in osebnosti;
- osebe z več motnjami;
- osebe z razvojnimi in učnimi težavami.«

(Izobraževanje za 21. stoletje 1991, str. 84)

Perspektive razvoja (1992) besedilo o vzgoji in izobraževanju razdelijo le na odstavke, čeprav so posamezni deli podobni kot pri Izobraževanju za 21. stoletje (1991) in predstavijo skupino otrok s posebnimi potrebami v tretjem odstavku:

»Poleg skupine otrok, ki se je in ki se bo vrnila iz osnovnih šol s prilagojenim programom v redne osnovne šole, je bilo v redni šoli že prej 15 do 20% otrok s posebnimi potrebami, za katere redna osnovna šola sama brez načrtne in sistematične pomoči od zunaj ob sedanjih pogojih ne more ustrezno poskrbeti. Skupino otrok s posebnimi potrebami sestavljajo (razvrščeni glede na število): učenci z motnjami in težavami na področju učenja, govora, duševnega razvoja, čustvovanja, gibanja, sluha, vida, kombiniranih motenj in drugih (kronično bolni).« (Perspektive razvoja 1992, str. 36).

3.2. Predlogi rešitev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami za Belo knjigo

Tretja zasnova prenove slovenskega osnovnega šolstva, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995; v nadaljevanju: Bela knjiga) je torej na nek način predstavljala integralno verzijo predhodnih zasnov z določenimi novimi poudarki, čeprav je bila interpretirana tudi kot nasprotovanje zasnovi Perspektive razvoja (1992).

3.2.1. Predlogi za poglavje Šolanje otrok s posebnimi potrebami – problemi integracije v osnutku zasnove

Priprave nove zasnove spreminjanja šolske zakonodaje se je ministrstvo, pristojno za šolstvo, lotilo zelo precizno. Za področje, o katerem bomo na tem mestu podrobno govorili, torej izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, so svoje strokovne ekspertize uvodoma prispevali Galeša, M. Peček in Skalar⁹. Ker so ekspertize nastajale po objavi prvih dveh zasnov za prenovo osnovne šole Izobraževanje za 21. stoletje (1991) in Perspektive razvoja (1992), bomo vsako od njih skušali pomensko in vsebinsko umestiti ob ti dve že obravnavani zasnovi. Pogledali bomo, kaj vsaka od njih prinaša novega in v čem se naslanja na že prej objavljeni zasnovi.

3.2.1.1. Galeša, M. (1992). Strokovne osnove za zakonsko načrtovanje razvoja vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami

Galeša je že v uvodu svoje ekspertize zelo nazorno opredelil ključne spremembe, ki bi jih po njegovem mnenju morala nova zakonodaja načrtovati v zvezi z razvojem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami:

1. drugačno poimenovanje teh otrok (otroci s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami - OPVIP),
2. uvedba procesnega usmerjanja OPVIP,

⁹ Obravnavane strokovne ekspertize niso bile javno objavljene in smo jih pridobili kot primarne vire.

3. razvoj kontinuuma različnih programov od najbolj segregiranih do najbolj integriranih,
4. uvedba individualnega in individualiziranega programa za vse učence s posebnimi edukacijskimi potrebami,
5. vključitev specializiranega defektologa,
6. ustrezne koncepcije evalvacije,
7. izdelava razvojno naravnane koncepcije vzgoje in izobraževanja bodočih pedagoških delavcev na vseh stopnjah izobraževanja.

(povzeto po: Galeša 1992, str. 1)

Natančna opredelitev sprememb na posameznih področjih, ki jih zasnova predvideva, je vsekakor nadgradnja omenjenih prej objavljenih zasnov, ki tako natančne opredelitve sprememb nista imeli definiranih.

Uvodoma Galeša v svoji viziji sprememb zakonodaje osnovne šole na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami jasno in natančno opredeljuje, kakšna bi naj bila prihodnost na tem področju in skozi celotno ekspertizo skuša pokazati na to, da usode otroka s posebnimi potrebami ne opredeljuje le primanjkljaj sam po sebi, ampak tudi družbeno vrednotenje tega primanjkljaja (prim.: prav tam, str. 4). Ob tem razmišljanju predstavi trende izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (pri čemer uporablja popolnoma identične stavke kot *Perspektive razvoja* (prim.: *Perspektive razvoja* 1992, str. 36)) in v nekaterih drugih državah (ZDA, Danska, Italija, Švica, Nemčija), česar predhodni zasnovi nista naredili. Takšno razširjanje perspektive na ravni raziskav o rešitvah, kakršne drugod že poznajo, poenostavlja primerjave, saj podaja uvid v možne rezultate, ki jih lahko povzročijo posamezni ukrepi.

Dalje Galeša podrobno razlaga v uvodu navedene predvidene spremembe, kot so npr. :

- kontinuum programov (že *Izobraževanje za 21. stoletje* (1991) govori o podobni strukturi programov izobraževanja in usposabljanja otrok s posebnimi potrebami (*Izobraževanje za 21. stoletje*, 1991, str. 85- 86), vendar je razdelitev Galeše preciznejša in dodelana),
- namesto statičnega procesno razvrščanje in s tem povezan enoletni individualni program, kar sicer predlaga tudi že koncept *Perspektive razvoja* (1992), vendar na tem mestu ni opaziti podrobnejše povezave med obema zasnovama,
- evalvacija, diagnostika, izvajanje in vrednotenje (tudi to delitev najdemo v *Perspektivah razvoja* (1992; str. 36), vendar ne gre za neposredno povezavo ali podobnost, zato ne moremo trditi, da je na tem mestu Galeša izhajal iz *Perspektiv razvoja* (1992)),

- osnovni pogoji za integracijo (usposabljanje učiteljev, vključevanje defektologov, spreminjanje stališč vseh vpletenih, razvijanje kontinuuma programov, uzakonitev integracije ...). Podobno kot zgoraj tudi na tem mestu lahko najdemo podobnosti, ki pa jih ne moremo zanesljivo povezati in tako dokazovati naslanjanje Galeše na prejšnje zasnove.

Tudi na mestih, kjer je ekspertiza Galeše podobna Perspektivam razvoja (1992) in izhajata iz istih predpostavk, Galeši ne moremo očitati ničesar, saj kaže bolj na to, da je skušal dopolniti in razčleniti njemu sprejemljive že predlagane rešitve. Vsekakor je snovanje nove zasnove (Galeša) na temelju neke druge, ki je že bila delno dodelana (Perspektive razvoja 1992), tudi smiselno.

3.2.1.2. *Peček, M. (1992). Šolanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju – problemi integracije*

Avtorica začenja svojo strokovno ekspertizo s pregledom poteka integracije otrok s posebnimi potrebami v nekaterih državah: Italiji, Danski, Norveški, Nemčiji, Angliji in Walesu, ZDA, Hrvaškem, Štajerski v Avstriji, Franciji in Švici. Ob koncu pregleda povzame tiste skupne značilnosti rešitev teh držav, ki se ji zdijo za oblikovanje nove šolske zakonodaje v Sloveniji še posebej pomembne. Podobno, a podrobneje kot Galeša (1992) izpostavi pomen preverjanja tujih izkušenj pri oblikovanju aplikativnih rešitev na tem področju za slovenski prostor.

V nadaljevanju ekspertize sistematično analizira stanje na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo v zakonodaji in praksi pri nas in nato predloga spremembe.

Tudi predlog M. Peček (podobno kot predlog Galeše, 1992) se naslanja na ugotovitve, da se je toga kategorizacija otrok s posebnimi potrebami izkazala za negativno in da bi se morali znebiti dileme integracija ali segregacija in vključevati otroke s posebnimi potrebami v tiste oblike izobraževanja, ki zanje predstavljajo najmanj restriktivno okolje. V svojem prispevku sicer ne izraža neposredne zahteve po procesnem usmerjanju, vendar je iz besedila razvidno, da je to težnja, h kateri se nagiba. Ob koncu razprave Pečkova povzema: »integracija da, vendar ne za vsako ceno in sicer ob upoštevanju naslednjega:

- integrira naj se le otroke, za katere se predvideva, da bodo z integracijo napredovali in le tedaj, če so za integracijo oblikovani ustrezni pogoji,
- pri odločitvi za integracijo ali proti njej morajo sodelovati tudi starši; če je otrok integriran, morajo sodelovati tudi pri načrtovanju in izvajanju integracije,
- zmanjševanje števila otrok v razredu, če je v njem tudi otrok z motnjo v razvoju – če sta v razredu 2 otroka z motnjo v razvoju največ 20 učencev,
- če otrokovih učnih težav ni mogoče odpraviti z dodatno in posebno pomočjo (pomoč součitelja, strokovnih delavcev, študenta ...), je potrebno izdelati individualni učni program; [...]
- šolam z integriranimi razredi bi moral biti omogočen od situacije odvisen fleksibilen dodatek pedagoškega osebja,
- uvajanje različnih oblik pouka – nivojski, zunanja in fleksibilna diferenciacija, individualno delo [...]
- integrirane učence je potrebno oskrbeti z ustreznimi učnimi pripomočki,
- učitelje v rednih šolah bi morali ustrezno izobraziti [...]
- integracija otrok z motnjami v razvoju v redne šole bo lahko uspešna le, če bodo v smeri integracije delovali tudi vrtci.« (Peček 1992, str. 11-12)

M. Peček v literaturi med viri navaja tudi *Izobraževanje za 21. stoletje* (1991) in vsekakor je pozitivno, da je iz prej objavljenih konceptov izluščila sistematično in smiselno razporeditev, ki je ob načrtovanju tako širokih sprememb edina smiselna: izkušnje v tujini, stanje pri nas, predlogi za spremembe. Ob njenem besedilu pa, razen za strukturo, ni mogoče zapisati, da bi se tudi vsebinsko opirala na katero od zasnov, ki so nastale pred snovanjem te strokovne ekspertize. Ko govorimo npr. o procesnem razvrščanju, bi bilo verjetno celo lažje najti konkretne rešitve, ki jih za polje usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ne ponuja, če bi se opirala na že objavljena besedila predhodnih zasnov (prim.: *Perspektive razvoja 1992*, str. 36).

Podobno kakor Galeša (in tudi Skalar) se tudi M. Peček v svoji strokovni ekspertizi razen na omenjene zasnove naslanja še na številne druge domače in tuje vire, ki opredeljujejo tako značilnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, kakor tudi premisleke o trenutni in nadaljnji organiziranosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pri nas.

3.2.1.3. Skalar, V. (1992). *Integracija (in diferenciacija) v osnovni šoli*

Skalarjeva strokovna ekspertiza je po zasnovi manj precizno strukturirana oziroma v njej ne najdemo ne analize stanja na področju integracije pri nas, ne pregleda rešitev vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo drugod po svetu, kot predlog za spremembe pa lahko razumemo poglavje “ (Minimalni) pogoji za uvedbo integracije” (Skalar 1992, str. 25-35).

Skalar se v svoji ekspertizi posveča predvsem razmerju med integracijo in diferenciacijo, pri čemer na splošno podpira notranjo fleksibilno diferenciacijo. Kot kriterij presoje za razvrščanje otrok s posebnimi potrebami v segregirane oblike izobraževanja predlaga vprašanje ohranjanja osebnostne integritete in preživetja (učenci, ki so npr. permanentno odvisni od tuje pomoči, naj bi bili segregirani), za vse druge otroke pa naj bi se izvajala integracija (glej: prav tam, str. 5). V tem pogledu se njegove rešitve razlikujejo od rešitev, ki jih predlagajo Galeša in M. Peček, pa tudi *Perspektive razvoja* (1992), čeprav se na drugem mestu, ko govori o upadanju števila učencev v OŠPP, neposredno sklicuje na *Perspektive razvoja* (1992) in jih je torej pri izdelavi svoje strokovne ekspertize vendarle upošteval kot enega temeljnih virov oz. raziskav, ki so bile narejene na tem področju (glej: prav tam, str. 15).

Poglejmo še, kako se Skalarjevi predlogi za spremembe povezujejo s predlogi rešitev, ki sta jih navajali zasnovi *Izobraževanje za 21. stoletje* (1991) in *Perspektive razvoja* (1992). Podobno kot M. Peček (1992; str. 11) tudi Skalar predlaga zmanjšanje števila vključenih otrok v oddelku na 20 otrok, če je v oddelek vključen en ali dva otroka s posebnimi potrebami (Skalar 1992, str. 25-26). Obe zasnovi, ki sta bili objavljeni pred oblikovanjem obravnavanih strokovnih ekspertiz, omenjene rešitve ne predlagata, v primerjavi z njima pa Skalar poudarja pomen še ene novosti – priprav na uvajanje integriranega oddelka (prav tam, str. 31-35). Skalarjeva zahteva po pozitivnem odnosu učiteljev do dela z otroki s posebnimi potrebami ter do integracije (Skalar 1992, str. 26-27) je podobna kakor eden od osnovnih pogojev, ki jih za izvajanje integracije navaja zasnova *Perspektive razvoja* (1992; str. 36), vendar v tej točki ne moremo trditi, da se ekspertiza neposredno naslanja na omenjeno zasnovo.

Najočitneje pa se Skalarjev predlog vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami od predloga M. Peček in Galeše razlikuje zaradi predlaganega diferenciranega obravnavanja, pri čemer pravi, »da je integracija model obravnavanja, ki ne terja vmesnih stopenj. Integracija je paradigma, ki jo je mogoče uresničiti po principu "vse ali nič".« (Skalar 1992, str. 29). Prav tako pa se v tej točki tudi močno razlikuje od zasnove Izobraževanja za 21. stoletje (1991; str. 85), ki tako kot M. Peček in Galeše predlaga razvoj različnih oblik in programov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Skalarjeva ekspertiza se očitno naslanja tudi na *Perspektive razvoja* (1992) - manj pa na *Izobraževanje v 21. stoletju* (1991). Kljub nekoliko manj sistematični strukturiranosti, pa so v besedilu predlagane nekatere v slovenskem prostoru do takrat še nepredstavljene rešitve (npr. kriteriji za razvrščanje, priprava udeleženih na uvedbo integriranega oddelka ...) (Skalar 1992).

Povsem razumljivo je, da se avtorji strokovnih ekspertiz pri njihovi pripravi na določenih točkah naslanjajo na že objavljene zasnove. Na podlagi analize posameznih besedil vidimo, da sta *Perspektive razvoja* (1992) kot enega od temeljev za svojo ekspertizo navedla Galeša in Skalar, *Izobraževanje za 21. stoletje* (1991) pa je kot eden od temeljev služilo M. Peček, le v nekaterih okvirnih predlogih ter posameznih podrobnostih pa *Izobraževanje za 21. stoletje* (1991) prepoznamo tudi v besedilu Galeše.

Preden pogledamo, kateri predlogi posameznih avtorjev strokovnih ekspertiz so vključeni v integralno verzijo, ki predstavlja osnovo rešitev za vzgojo in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki so zapisane v *Beli knjigi* (1995), pogledajmo še, katere rešitve posamezni avtorji ponujajo prvič, torej za katere ponujene rešitve nismo našli izhodišč v predhodno objavljenih zasnovah.

V Galeševi strokovni ekspertizi o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami preberemo predvsem eno pomembno novost oziroma predlog, ki dobi svojo končno podobo v Predlogu zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava (1995) in Predlogu zakona o osnovni šoli – druga obravnava (1995). Gre za predlog za drugačno poimenovanje procesa določanja individualnega programa za otroka, torej od *razvrščanja*, ki ima statični prizvok, k *usmerjanju* otrok s posebnimi potrebami (po: Galeša 1992, str. 1). Ta predlog zaživi šele s predstavitvijo Predloga zakona za usmerjanje otrok s

posebnimi potrebami – prva obravnava (1995; str. 3 – 11). S tem se takšno poimenovanje (z njim pa tudi vse, kar statičen oziroma dinamičen prizvok poimenovanja procesa nosi s sabo) vnese tudi v Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava (1995) in v Predlog zakona o osnovni šoli – druga obravnava (1995).

Naslednja pomembna novost, ki jo kot specifično zahtevo najdemo zapisano pri M. Peček in pri Skalarju, je zahteva po zmanjšanju števila otrok v razredu (prim.: Skalar 1992, str. 25 ; Peček 1992, str. 11). Težnje po takšnih rešitvah sicer lahko zaslutimo tudi v prejšnjih zasnovah, vendar eksplicitno niso predlagane. Drugi pomemben predlog M. Peček, za katerega ne najdemo osnove v nobeni od prej objavljenih zasnov, je zahteva po sodelovanju staršev pri odločitvi o integraciji in pri izvajanju integracije (Peček 1992, str. 11). Pobudo o večji vlogi staršev pri integraciji otrok s posebnimi potrebami najdemo tudi v integralni verziji predloga za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, saj se v integralni verziji strokovnih ekspertiz taka rešitev pojavlja kot ena od ključnih sprememb, o katerih so se avtorji poenotili (Javornik, M., Šebart, M., str. 18), preberemo pa jo lahko tudi v Beli knjigi (1995; str. 118). Omenjena pobuda je uresničena tudi v končnih zakonodajnih rešitvah, saj lahko le otrokovi zakoniti zastopniki podajo zahtevo za usmeritev (Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami 2003, 3. člen) prav tako pa so starši oz. zakoniti zastopniki vključeni v izvajanje dodatne strokovne pomoči ter v pripravo individualiziranega učenega načrta (8. in 21. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami).

Skalarjeva strokovna ekspertiza je bila prva, ki zelo eksplicitno navaja potrebo po pripravah vseh udeleženi za uvedbo integriranega razreda (Skalar 1992, str. 31-35). Tudi drugi dve strokovni ekspertizi in predhodni zasnovi navajajo težnjo po pripravah na uvajanje integriranih oddelkov, vendar je v Skalarjevi ekspertizi problematika najbolj razdelana in zajema vse vključene v proces vzgoje in izobraževanja. Še ena pomembna pobuda, ki jo lahko izluščimo iz Skalarjeve ekspertize in je v drugih zgoraj omenjenih besedilih ne najdemo, je nagibanje k takšni rešitvi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki ne pozna vmesnih stopenj med popolno integracijo ter segregacijo otrok s posebnimi potrebami¹⁰.

¹⁰ »Kadar vprašanje preživetja on osebnostne integritete ne bo sporno, se bomo v prihodnje skladno z možnostmi odločali za integrirano obravnavanje razvojno prizadetih.« (Skalar 1992, str. 6)

»Integracija je model obravnavanja, ki ne terja vmesnih stopenj. Integracija je paradigma, ki jo je mogoče uresničiti po principu »vse ali nič«. Vmesne stopnje predstavljajo navadno le nekoliko manj toge oblike segregacije.« (Skalar 1992, str. 29)

3.2.1.4. *Javornik, M. in Šebart, M.*
Sinteza in analiza predlogov posameznih avtorjev
Šolanje učencev s posebnimi potrebami – problemi integracije

Sinteza poglavja o integraciji otrok s posebnimi potrebami (1993) je del oziroma eno od poglavij v Sintezi in analizi predlogov posameznih avtorjev o obveznem izobraževanju v Republiki Sloveniji. Poglavje o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je razdeljeno na podpoglavja:

- integracija učencev s posebnimi potrebami v nekaterih državah,
- opredelitev pojmov, ki se dotikajo izobraževanja otrok s posebnimi potrebami,
- problem integracije:
splošne značilnosti; dosedanji razvoj integracije pri nas; značilnosti ob uvajanju integracije; predstavitev kontinuuma programov; sedanje stanje in predlogi za spremembe pri postopkih diagnostike in razvrščanja otrok s posebnimi potrebami,
- osnovni pogoji za razvoj integracije,
- kaj bi lahko konkretno storili v naslednjih letih za izboljšanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami,
- stališča, v katerih se avtorji razlikujejo,
- ključne spremembe, o katerih so se avtorji ekspertiz poenotili.

(povzeto po: Šebart, Javornik 1993)

S takšno strukturo zasnovi se avtorici sinteze očitno nista želeli nasloniti izključno na strukturo zasnovi katere od ekspertiz ali prejšnjih zasnov, ampak sta konstruktivno upoštevali rešitve iz vsakega od teh virov in pri tem tudi vsebinsko zajeli vse pomembne poudarke, ki jih avtorji navajajo. Seveda se po posameznih poglavjih, ko avtorici sinteze združujeta in primerjata ekspertize med seboj, nekje pogosteje pojavlja prispevek enega avtorja in drugje drugega, toda analiza sinteze in posameznih ekspertiz pokaže, da ni izpuščen ali zapostavljen noben vidik, ki je temelj posamezne ekspertize.

K napredku je sinteza pripomogla že ko gre za poimenovanje skupine otrok, ki jo sami imenujemo "otroci s posebnimi potrebami". »M. Peček uporablja v predstavitvi izraz "otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju", V. Skalar izraz "razvojno prizadeti otroci", M. Galeša izraz "otroci s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami" (oz. kratico OPVIP).

Vendar pa se avtorji v svojih zaključkih strinjajo, da se moramo odločiti za drugačno poimenovanje teh otrok: »otroci oz. učenci s posebnimi potrebami«. Zato na mestih, kjer ne povzemamo, tudi sami uporabljamo ta izraz.« (prav tam, str. 1) Tako oblikovan termin je nato uveljavljen tudi v Beli knjigi (1995) in vseh kasneje sprejetih zakonskih in podzakonskih aktih in predstavlja ekvivalent mednarodno sprejetemu terminu *children with special needs*, ki je okrajšava za prav tako sprejet mednarodni izraz, ki izhaja iz anglosaksonskega okolja *children with special educational needs – SEN*.

Po uvodni predstavitvi problema se sinteza poglavja o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami posveča pregledu integracije otrok s posebnimi potrebami v nekaterih državah. Predstavljene so zakonske rešitve, komisije za klasifikacijo otrok, finančni pogoji, izvajanje integracije v razredu in povzetek skupnih značilnosti integracije otrok s posebnimi potrebami v različnih državah (glej: prav tam, str. 1 – 6). V podpoglavju o tujih izkušnjah z integracijo so povzeti prispevki Galeše in M. Peček, saj Skalar v svojem prispevku temu ni namenjal pozornosti.

V nadaljevanju je opredeljena skupina otrok s posebnimi potrebami ter povzeto razumevanje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v različne vrste vzgoje in izobraževanja, kot ga je v svoji ekspertizi predstavil Galeša (1992)¹¹ in na drugi strani predstavitev sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, povzeta po Skalarjevi ekspertizi¹². Avtorici sinteze predlogov povzemata in poudarjata predvsem problem socialne integracije vseh otrok, ki imajo kakršne koli posebne potrebe ter se na tem mestu opredeljujeta za uporabo termina »otroci s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami«, ali krajše za termin »otroci s posebnimi potrebami«. Če bi izhajali iz primanjkljaja, bi lahko rekli tudi, da gre za otroke s primanjkljaji. Tudi to bi bilo boljše kot poimenovanje otroci z motnjami.« (prav tam, str. 8)

¹¹ (2) »Na osnovni primerjav (pojava integracije v tujih državah – op.p), ki jih navajata M. Peček in M. Galeša, lahko rečemo, da teza o ukinitvi dihotomiziranega sistema ne vzdrži. Večina držav ohranja OŠPP.« (Šebart, Javornik 1992, str. 8)

¹² »Zanimivo, da se sodobni svet zavzema za nove integracije v vzgojno-izobraževalnem sistemu in s tem za ukinitvev sedanjega dihotomiziranega šolskega sistema...« (Skalar 1992, str. 3).

Pogled v podpoglavje o problemu integracije razkrije nekaj zanimivih ugotovitev in izpeljav, ki se na svoj način odražajo tudi kasneje, v skupnih točkah vseh treh avtorjev ekspertiz:

- po M. Peček so povzete zakonske rešitve in prikaz njihovega izvajanja v praksi, iz prispevkov vseh avtorjev pa je povzeta ugotovitev o upadanju števila učencev v OŠPP,
- ob strinjanju, da je integracija v začetku bolj odvisna od stališč in odnosa okolja kot od otroka oziroma primanjkljaja ali posebne potrebe pa je zanimivo razhajanje mnenj o tem, katere otroke integrirati oziroma segregirati. »Mnenji Galeša in M. Peček se od mnenja Skalarja razlikujeta po tem, da na specializirane institucije in OŠPP ne vežeta zgolj otrok, ki so za ohranjanje osebne integritete in preživetja permanentno odvisni od tuje pomoči, od permanentne medicinske nege in medicinskih posegov ipd. Vključitev vanje namreč predvidevata za vse tiste otroke, ki lahko v takšnem okolju bolje napredujejo in je zanje najmanj restriktivno.« (Šebart, Javornik 1992, str. 12),
- predstavitev kontinuuma programov glede na integriranost ali segregiranost po Galeši,
- postopki diagnosticiranja in razvrščanja otrok s posebnimi potrebami so predstavljeni tako, kot jih razumeta Galeša in M. Peček, torej procesno razvrščanje na podlagi individualnega enoletnega programa,
- vsi trije avtorji v svojih prispevkih navajajo nekaj osnovnih pogojev za razvoj integracije, med katerimi je po mnenju vseh najpomembnejši ustrezno usposabljanje učiteljev. Galeša omenja še razvoj kontinuuma programov, uvedba procesnega razvrščanja, razvoj pozitivnih stališč učiteljev, sošolcev in njihovih staršev, M. Peček govori o oblikovanju individualnih programov, predpisati normative za oddelke, učence, ki so integrirani oskrbeti z ustreznimi učnimi pripomočki, Skalar pa omenja predvsem število otrok v razredu ter poudarja razvoj fleksibilne, notranje diferenciacije.

Ko govorimo o pogojih, ki so potrebni za izvajanje integracije, lahko prav tako kot na nekaterih drugih mestih opazimo Skalarjevo (vsaj delno) neusklajenost z Galešo in M. Peček, ki »opozarjata na nevarnosti prehitrega nameščanja OPP v redne osnovne šole: če pred tem niso izpolnjeni pogoji za delo z njimi, jim lahko bolj škodimo kot koristimo.« (Šebart, Javornik 1992, str. 19). Po Skalarju pa, razen minimalnih, pogojev ne moremo ustvarjati vnaprej. Otroke je treba integrirati in njihovo vključevanje bo tako samo po sebi zahtevalo izpolnjevanje nekih novih norm (po: Skalar 1992, str. 30)

Na sestanku po oddaji svojih prispevkov, so avtorji uskladili in »izpostavili ključne spremembe, ki bi jih moral načrtovati novi zakon v zvezi z integracijo otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju:

1. Integracijo pojmuje kot proces, ki ga bomo lahko le postopoma razvijali, zato predlagamo ustanovitev posebne interdisciplinarne komisije za spremljanje, vzpodbujanje in usmerjanje razvoja integracije.
2. Predlagamo drugačno poimenovanje teh otrok: otroci oz. učenci s posebnimi potrebami.
3. Natančneje bi morali določiti in opredeliti razvoj zunanje in notranje diferenciacije, individualizacije in integracije v smislu razvoja kontinuuma različnih programov od najbolj segregiranih do najbolj integriranih.
4. Uvedba individualnega in individualiziranega programa kot obveznega osnovnega sredstva in instrumenta za razvoj sodobnejšega razvrščanja, individualizacije in integracije za vse učence s posebnimi potrebami, ne glede na to, ali se izobražujejo v redni ali posebni šoli. Razvrstitev v program ne sme biti statična, temveč fleksibilna, zato je potrebna letna evalvacija programa in napredka otroka.
5. Poleg dosedanjih svetovalnih delavcev je treba zaposliti v osnovnih šolah tudi specialnega pedagoga (defektologa), ki lahko tudi uči v razredu.
6. Zmanjšanje števila otrok v razredu, kjer je otrok s posebnimi potrebami, in sicer odvisno od vrste in stopnje prizadetosti.
7. Uspešnost integracije je odvisna od celotnega koncepta osnovne šole. Zato je potrebno izdelati razvojno naravnano koncepcijo osnovne šole za vse otroke in izdelati ustrezno koncepcijo evalvacije.
8. Programe izobraževanja učiteljev za vse vrste učencev je treba dograditi, dopolniti in v temelju bolje povezati. Poleg tega bi morali vzpodbujati vključevanje učiteljev v različne raziskovalne projekte, kjer bi učitelji ugotavljali možnosti in meje integracije.
9. Sodelovanje staršev pri odločitvah, ki zadevajo otroka s posebnimi potrebami.
10. Integracija v šoli bo uspešna le, če bodo v smeri integracije delovali tudi vrtci.«

(Šebart, Javornik 1992, str. 26).

Zaradi na prvi pogled nasprotujočih si argumentov, ki so izpostavljeni pri posameznih avtorjih strokovnih ekspertiz, so skupne točke zanimiv kompromis, ki pa ni presenetljiv, saj lahko kljub različnim poudarkom pri vseh avtorjih najdemo podobno argumentacijo. Tako npr. tudi Skalar trdi, da se ne zavzema za ukinitvev posebnih šol (Skalar 1992, str. 23), pokazali pa smo že, da ne pristaja na vmesne stopnje oz. kontinuum programov.

3.2.2. Strokovni posveti o konceptiji osnovne šole

V obdobju od osamosvojitve Republike Slovenije pa vse do preoblikovanja zakonodaje na celotnem področju vzgoje in izobraževanja so bile organizirane številne razprave, na katerih so strokovnjaki soočali mnenja o predlogih ter izražali nove predloge rešitev. V okviru teh razprav bomo izpostavili dve, na katerih so se oblikovali pomembnejši sklepi, ki naj bi bili vodilo za oblikovanje še tretjega koncepta vzgoje in izobraževanja in znotraj tega tudi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Posvet v Bohinju, 12-13.2.1993

Posvet v Bohinju je bil namenjen obravnavi koncepta osnovnega šolstva in tako tudi poglavju šolanje učencev s posebnimi potrebami. Na posvetu so bile udeležencem predstavljene Teze za konceptijo osnovnega šolstva (1993) in znotraj njih med drugimi tudi poglavje Šolanje učencev s posebnimi potrebami (Teze za konceptijo osnovnega šolstva, 1993, str. 8-9). V tem poglavju so predstavljene točke, o katerih je bilo že predhodno doseženo soglasje in dileme, ki se pojavljajo na področju spreminjanja zakonodaje, povezane z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami.

Kot točke, o katerih je bilo doseženo soglasje, so predstavljene:

- integracija je proces, ki se lahko razvija le postopoma,
- ustanovitev komisije za spremljanje, vzpodbujanje in usmerjanje razvoja integracije,
- poimenovanje “otrok z motnjami v razvoju” se spremeni v “otroci s posebnimi potrebami”,
- določiti in opredeliti je potrebno razvoj kontinuuma različnih programov,
- uvedba individualnega in individualiziranega programa za vse učence s posebnimi potrebami,
- v osnovnih šolah je potrebno zaposliti tudi specialnega pedagoga,
- zmanjšanje števila otrok v razredu,

potrebno je strokovno usposobiti učitelje za integracijo.

(povzeto po: Teze za konceptijo osnovnega šolstva, 1993, str. 8-9)

»Izpostavljeni pa sta bili tudi dve dilemi:

1. Ali je oddaja v segregirane pogoje upravičena le ob permanentni odvisnosti od tuje pomoči ali pa je kriterij za vključevanje v bolj ali manj segregirano obliko individualni učni program?
2. Ali je pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami zadostna fleksibilna notranja diferenciacija ali je za ustrezno nudenje pomoči potrebna tudi zunanja diferenciacija?»

(Teze za koncepcijo osnovnega šolstva, 1993, str. 9)

Kriterij za vključevanje v bolj ali manj segregirano okolje in nujnost raznolikosti programov, od segregiranih do integriranih, sta točki, v katerih se mnenja avtorjev ekspertiz med seboj bistveno razlikujejo in smo jih tudi sami že označili kot zahtevno točko usklajevanja med strokovnjaki. Na posvetu v Bohinju je bilo nato sprejeto soglasje o točkah:

- postopnost uvajanja integracije,
- ustanovitev komisije pri Ministrstvu za šolstvo in šport za spremljanje, vzpodbujanje in usmerjanje razvoja integracije,
- sprememba poimenovanja »otrok z motnjami v razvoju« v »otroci s posebnimi potrebami«,
- določiti in opredeliti je potrebno razvoj kontinuuma različnih programov,
- uvedba individualnega in individualiziranega programa za vse učence s posebnimi potrebami,
- v osnovnih šolah je potrebno zaposliti tudi specialnega pedagoga,
- zmanjšanje števila otrok v razredu,
- potrebno je strokovno usposobiti učitelje za integracijo,
- ob fleksibilni notranji diferenciaciji je potrebna tudi zunanja diferenciacija,
- kriterij za vključevanje v bolj ali manj segregirano obliko je individualni učni program.

(prim.: Soglasja, dileme in večinska mnenja o konceptu osnovnega šolstva – Na podlagi posveta v Bohinju 1993, str. 16 – 17). Kot je bilo torej moč sklepati iz točk, o katerih je bilo sprejeto soglasje že pred posvetom v Bohinju, so udeleženci posveta sprejeli soglasje tudi o zadnjih dveh omenjenih točkah, ne glede na to, da je Skalar v svoji strokovni ekspertizi navajal pomisleke in protiargumente takšni rešitvi.¹³

¹³ »Ob tem velja poudariti še to, da je bila prva integralna verzija osnovnega besedila še pred posvetom v Poljčah poslana v recenzijo petnajstim strokovnjakom in strokovnjakinjam. Navedimo zgolj nekatere: dr. D. Žagar, mag. A. Fošnarič, dr. J. Sagadin, dr. M. Kramar, dr. S. Flere, J. Zalaznik, dr. D. Štrajn, dr. F. Pediček, dr. F. Strmčnik, dr. M. Pšunder, dr. L. Horvat.« (Bela knjiga 1995, str. 125)

Posvet Slovenskega društva pedagogov o novi šolski zakonodaji v Poljčah, 3. in 4. novembra 1994

Med sklepi posveta ni takšnih, ki bi se dotikali posebej katerega od vidikov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Razlog lahko ponovno iščemo v dejstvu, da v času posveta, za razliko od predlogov zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter zakona o osnovni šoli, vlada še ni oblikovala predloga zakona, namenjenega vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Kljub temu lahko rečemo, da je navedeno dejstvo nekoliko nenavadno, saj so se tudi v že pripravljenih predlogih zakonov nahajale nekatere rešitve, ki so urejale vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ni pa zaslediti niti pobude po čimprejšnjem sprejetju zakona, ki bi urejal to problematiko.

(Glej: Sklepi posveta Slovenskega društva pedagogov o novi šolski zakonodaji 1994)

Kasneje je potekalo še nekaj manj odmevnih posvetov o spremembah osnovnošolske zakonodaje (v Radovljici, posvet ravnateljcev in ravnateljic osnovnih šol v Portorožu, razprava na Filozofski fakulteti, razprava na Pedagoški fakulteti ...), o katerih pa žal nismo našli nobenih zapisov ali natančnejših informacij o vsebini in udeležencih.

3.2.3. Javna objava nove šolske zakonodaje

Kot poudarja minister Gaber, so bili še pred vložitvijo v vladni in parlamentarni postopek v posebni prilogi Šolskih razgledov objavljeni osnutki zakonov v obliki delovnega gradiva nove šolske zakonodaje, da bi omogočili javno razpravo. (Nova šolska zakonodaja, Šolski razgledi 1994, št. 14, 30. september 1994). V tej posebni številki je bilo objavljeno besedilo šestih »šolskih« zakonov, med njimi Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakon o osnovni šoli, ne najdemo pa Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kar se pokaže tudi v vladni in parlamentarni proceduri, saj se obravnave svežnja šolske zakonodaje začenjajo brez obravnave Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Očitno je, da v tistem trenutku situacija na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami še ni bila na točki, kjer bi se takojšnje spremembe zakonodaje zdele nujne.

Pri analizi parlamentarnih obravnav in spreminjanja ZOFVI in ZOŠ bomo kasneje natančno videli, da do obširnejše razprave na temo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami tudi na ravni obravnave teh dveh zakonov ni prišlo.

Predlagane spremembe je Ministrstvo za šolstvo in šport skušalo upoštevati in je na njihovi podlagi predlagano besedilo obeh členov prilagodilo številnim predlogom in pobudam ter besedilo najprej objavilo v posebni številki Šolskih razgledov (Nova šolska zakonodaja, Šolski razgledi 1994, št. 17, 21. november 1994), nato pa ga v enaki obliki posredovalo vladi v proceduro, ki je omenjeno besedilo podprla in ga predlagala v obravnavo državnemu zboru. Na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je v bistvu ena sama pomembnejša sprememba in sicer sprememba 11. člena in na novo dodan 12. člen o učencih s specifičnimi učnimi težavami in posebej nadarjenih učencih v Predlogu zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (1994; str. 69), ki uvajata izobraževanje po individualiziranem programu ter možnost prilagoditve vsebine, metod in oblike za učence s specifičnimi učnimi težavami in posebej nadarjenim učencem.

3.3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, s poudarkom na vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami

Bela knjiga (1995) je tretja od zasnov oblikovanja sistema vzgoje in izobraževanja, ki je izšla skoraj sočasno s predložitvijo predlogov zakonov v prvo parlamentarno obravnavo v državni zbor.

Poglavje Šolanje učencev in učenk s posebnimi potrebami v Beli knjigi (1995) v delu, ki govori o Zasnovi osnove šole, je razdeljeno na tri podpoglavja in sicer Sedanje stanje, Razlogi za spreminjanje in Predlagane rešitve, kakor so razdeljena tudi vsa druga poglavja znotraj te zasnove (Bela knjiga 1995). Če tako sistematično razdeljeno poglavje primerjamo z drugimi objavljenimi zasnovami osnovne šole in strokovnimi ekspertizami, narejenimi za to zasnovo, ugotovimo, da se nekoliko razlikuje od vseh omenjenih besedil. Je bolj pregledno kot poglavja o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v Izobraževanju za 21. stoletje (1991) in Perspektivah razvoja (1992), pa tudi bolj kot posamezne ekspertize in integralna verzija

ekspertiz, na katerih to poglavje znotraj Bele knjige (1995) temelji. Nenavadna pa se zdi predvsem sistemska rešitev tega poglavja v Beli knjigi (1995) zato, ker za razliko od velike večine drugih poglavij ne vsebuje primerjave rešitev na tem področju kot jih v praksi uporabljajo druge države, čeprav smo že ugotovili, da je bila takšna primerjava v strokovni ekspertizah Galeše in M. Peček ter v integralni verziji strokovnih ekspertiz že narejena in bi z njeno pomočjo širša javnost imela vpogled v rešitve, ki jih uporabljajo v tujini ter s tem tudi v možne rešitve, ki bi jih lahko v Sloveniji izpeljali na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

V nadaljnji primerjavi predlaganih rešitev v poglavju Šolanje učencev in učenk s posebnimi potrebami v Zasnovi osnovne šole znotraj Bele knjige (1995) s kronološko prej objavljenimi zasnovami sprememb šolske zakonodaje ter strokovnimi ekspertizami na tem področju odkrijemo tako mnoge podobnosti kot tudi bistvene razlike.

Enako kot v Izobraževanju za 21. stoletje (1991) in Perspektivah razvoja (1992), tudi v Beli knjigi (1995) najdemo opredelitve o tem, katere osebe sodijo v skupino otrok s posebnimi potrebami, čeprav opredelitve niso enako obširne¹⁴. V veliki meri najdemo rešitve, ki so ponujene v Beli knjigi (1995), v Galeševi strokovni ekspertizi, M. Peček in Skalar pa v svojih ekspertizah specifično nista opredelila, o katerih otrocih govorita, ko uporabljata izraz "otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju" oziroma "razvojno prizadeti otroci", čeprav lahko razberemo, da se njihova pojmovanja bistveno ne razlikujejo.

Na področju analize stanja integracije pri nas se posamezne navedbe v Beli knjigi (1995) neposredno nanašajo na podatke iz Perspektiv razvoja (1992), v Izobraževanju za 21. stoletje (1991) pa statističnih podatkov o integraciji pri nas ne najdemo. Potrebno pa je na tem mestu tudi poudariti, da so statistični podatki o integraciji pri nas v Beli knjigi (1995) številnejši kot

¹⁴ Prim:

Glej str. 26-27, opomba št. ⁸

»Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1976) in pravilniki, ki pri nas urejajo šolanje otrok z motnjami v razvoju, uvrščajo med te otroke: duševno prizadete otroke, otroke s slušnimi in govornimi motnjami, slepe in slabovidne otroke, otroke z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno motene otroke in otroke z več motnjami.« (Bela knjiga 1995, str. 115)

»Populacijo otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami tvorijo vsi tisti otroci, učenci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave ali motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja.« (Galeša 1992, str. 2)

»Veliko avtorjev uvršča med otroke s posebnimi potrebami tudi nadarjene otroke. ...

Vsem otrokom s posebnimi potrebami je skupno to, da zahtevajo diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja.« (Bela knjiga 1995, str. 115)

v Perspektivah razvoja (1992), zato lahko trdimo, da je zasnova Perspektive razvoja (1992) na tem mestu služila le kot okvir in ne kot edini vir podatkov¹⁵. Ker so v vseh že omenjenih besedilih opredelitve skupine otrok, o kateri govorimo, in analiza stanja integracije pri nas neposredno povezani, ugotavljamo, da tudi navedbe v Beli knjigi (1995) o stanju integracije pretežno izhajajo iz Galeševe strokovne ekspertize, pa tudi Skalarjeve navedbe in navedbe Pečkove so v precejšnji meri podobne. Ker integralna verzija strokovnih ekspertiz združuje vse tri posamezne ekspertize in je kot taka osnova za Belo knjigo (1995), je samo po sebi razumljivo, da so tudi v njej predstavljene podobne navedbe kot v drugih omenjenih besedilih.

Naslednje področje, ki se ga Bela knjiga (1995) dotika v zvezi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, je kontinuum različnih programov od najbolj segregiranih do najbolj integriranih. Podobno o kontinuumu govori tudi Izobraževanje za 21. stoletje (1991), vendar ne tako strukturirano kot Zasnova osnovne šole v Beli knjigi (1995), v Perspektivah razvoja (1992) pa podobnega zapisa ne najdemo. Neposredno osnovo za ponujene rešitve kontinuum programov, kot jih prikazuje Bela knjiga (1995), najdemo v Galeševi strokovni ekspertizi (glej: Galeša 1992, str. 10-11), pa tudi v integralni verziji ekspertiz (Šebart, Javornik 1992, str. 12-13), kljub temu, kot smo že povedali, da se je M. Peček sicer zavzemala za kontinuum programov, a ga sama v strokovni ekspertizi ne specificira, Skalar pa takšni rešitvi celo nasprotuje¹⁶.

¹⁵ Prim.:

»Pri nas je upadlo število učencev v osnovni šoli s prilagojenim programom od 1976. leta do letos (1992 – op.p.) za več kot za 50 %.« (Perspektive razvoja 1992, str. 36)

»Statistični podatki pa tudi kažejo, da je število učencev in učenk v osnovni šoli s prilagojenim programom od leta 1976 upadlo za več kot 50 % (K novi konceptiji..., 1992). V šolskem letu 1988/89 se je v posebnih ustanovah šolalo 2,5% otrok, starih 7-15 let, 1,5% pa se jih je občasno usposabljal v logopedskih ambulantah, svetovalnih centrih, posvetovalnicah in mobilni defektološki službi (Galeša 1992, str. 2). Istega šolskega leta se je v redni osnovni šoli šolalo 159 otrok z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, 35 otrok z motnjami sluha,... » (Bela knjiga 1995, str. 116)

¹⁶ Prim.:

Stopnja int.	Program, organizacijska oblika	Stop. Segreg.
12	redni oddelek brez kakršne koli pomoči	1
11	redni oddelek z normalno dopolnilno pomočjo (razrednik)	2
10	redni oddelek z večjo dopolnilno pomočjo (razrednik in defektolog)	3
9	redni oddelek z dodatno pomočjo zunaj oddelka (defektolog, psiholog,...)	4
8	redni oddelek z dodatno pomočjo v oddelku in zunaj njega	5
7	redni oddelek z občasnim izločanjem iz oddelka po določenih temah in predmetih	6
6	posebni oddelek v redni osnovni šoli	7
5	osnovna šola s prilagojenim programom	8
4	dom, vzgojni zavod (otrok je doma le ob koncu tedna)	9
3	bolnišnice, zdravilišča (kronično bolni otroci, ki ne morejo domov)	10

Kot razlog za spreminjanje obstoječih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami Bela knjiga (1995) navaja trende v tujini oziroma pozive različnih mednarodnih organizacij k novim rešitvam na tem področju. Tudi v Izobraževanju za 21. stoletje (1991) in Perspektivah razvoja (1992) najdemo navedbe o spreminjanju odnosa do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v zadnjih desetletjih v tujini ter posledično sčasoma tudi pri nas. Omenili smo že, da na tem mestu v vseh treh zasnovah (Izobraževanju za 21. stoletje (1991), Perspektivah razvoja (1992) in Beli knjigi (1995)) umanjka podrobnejša predstavitev stanja in raziskav iz tujine, ki bi omogočila pogled v širši spekter možnih rešitev in razlogov zanje, kljub temu, da je takšna predstavitev v ekspertizah M. Peček in Galeše ter v integralni verziji natančno razdelana¹⁷.

V podpoglavju Predlogi za spremembe Bela knjiga (1995) govori o razvrščanju, vlogi staršev, strokovnem usposabljanju zaposlenih, postopnem uvajanju integracije, normativih ter o ustreznih oblikah pomoči otrokom s posebnimi potrebami vključenim v redno šolanje.

Že v Izobraževanju za 21. stoletje (1991) in Perspektivah razvoja (1992) najdemo težnje po procesnem razvrščanju in individualnem programu ter sodelovanju šole s starši otrok s posebnimi potrebami, v Izobraževanju za 21. stoletje (1991) pa tudi zahtevo po razvijanju ustrezne pomoči otrokom s posebnimi potrebami in v Perspektivah razvoja (1992) zahtevo po strokovnem usposabljanju zaposlenih, torej ne moremo reči, da Bela knjiga (1995) na tem mestu predlaga kakšno rešitev, ki bi je ne poznali že iz prejšnjih zasnov, čeprav se v posameznih strokovnih ekspertizah pojavljajo pobude za spremembe na tem področju. Pri tem mislimo predvsem na Galeševo pobudo po uporabi izraza "usmerjanje" namesto izraza "razvrščanje"¹⁸, ki v Beli knjigi (1995) še ni zaživela, dobila pa je epilog ob vložitvi Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora 13/95, str. 3) ter ob upoštevanju tega v usklajenih Predlogu zakona o organizaciji in

2	posebni zavodi (otroci niso zmožni iti domov, zato le obiski staršev)	11
1	zapori, azili (visoka stopnja motenosti in pretrgane vezi z zunanjim svetom)	12«

(Bela knjiga 1995, str. 117)

Opomba št. ¹⁰, str. 30

¹⁷ Primerjava – več o tem:

Razvitost integrirane vzgoje v drugih državah (Gleša 1992, str. 9-10).

Integracija otrok z motnjami v razvoju v nekaterih državah (Peček 1992, str. 1-7)

Šolanje učencev s posebnimi potrebami – problemi integracije (Šebart, Javornik 1992, str. 1-3).

¹⁸ »Uvedba procesnega usmerjanja OPVIP v različne programe s pomočjo okvirnega individualnega programa le za eno leto, namesto sedanjega statičnega razvrščanja.« (Galeša 1992, str. 1)

financiranju vzgoje in izobraževanja (Poročevalec državnega zbora 13-I/95, str. 45) ter Predlogu zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora 13-I/95, str. 9).

Zaključimo lahko, da je v primerjavi z prejšnjima zasnovama osnovne šole Zasnova osnovne šole, ki je del Bele knjige (1995), na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami kot novost predstavila težnjo o postopnem uvajanju integracije ter omejevanje števila učencev v razredu, kjer je vključen otrok s posebnimi potrebami.

Ob vsebinski primerjavi sinteze ekspertiz in Zasnove osnovne šole v Beli knjigi (1995) vidimo, da tekst, predstavljen v Beli knjigi (1995), prinaša eno samo novost oziroma razliko, to je, da ponuja možnost, da med otroke s posebnimi potrebami uvrščamo tudi nadarjene otroke. »Veliko avtorjev uvršča med otroke s posebnimi potrebami tudi nadarjene otroke, ki tako to skupino še razširjajo – to naj bi bili vsi učenci in učenke, ki potrebujejo posebno izobraževanje, da bi lahko razvili svoje zmožnosti. Vsem otrokom s posebnimi potrebami je skupno to, da zahtevajo diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja.« (Bela knjiga 1995, str. 115)

V vseh drugih točkah se Zasnova osnovne šole v Beli knjigi (1995) ne razlikuje od sinteze ekspertiz že omenjenih avtorjev. Trdimo v bistvu nasprotno: sinteza ekspertiz oziroma točke, ki so jih avtorji skupno izpostavili kot tiste, ki so ključne za spremembo sistema vzgoje in izobraževanja, v enaki meri najdemo tudi v Zasnovi osnovne šole. Če sklepamo glede na sprejete in v Belo knjigo (1995) umeščene predloge lahko torej rečemo, da je bila integralna verzija ekspertiz za področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami sistematično in vsebinsko dobro pripravljena, zastavljeni predlogi za rešitve pa primerni za to, da služijo kot osnova za zakonodajo na tem področju. Tako je dosegla tudi namen, s katerim je začela nastajati.

Kdo so bili pripravljavci podpoglavja Šolanje učencev in učenk s posebnimi potrebami v osnovni šoli v Beli knjigi (1995), razen avtorjev strokovnih ekspertiz, le težko natančno opredelimo, saj so k oblikovanju besedila prispevali tudi mnogi udeleženci strokovnih posvetov, recenzenti pripravljenih strokovnih mnenj ...¹⁹ Toda če primerjamo pripravljavce

¹⁹ »[...] je bil 26. in 27.2.1993 v Poljčah organiziran posvet, na katerega je bilo vabljenih približno 150 strokovnjakov in strokovnjakinj, v razpravi pa so med drugimi aktivno sodelovali dr. M. Resman, dr. S. Flere,

različnih zasnov, vidimo, da najdemo nekatere strokovnjake navedene kot soavtorje ali sooblikovalce v različnih zasnovah (npr. L. Marjanovič Umek, Miklešič ..., tako v delovni skupini za pripravo Izobraževanja za 21. stoletje (1991), kakor tudi med sodelujočimi pri pripravi Zasnove osnovne šole v Beli knjigi (1995); D. Piciga kot nosilka zasnove Perspektive razvoja (1992) in tudi ena izmed pripravljavcev integralne verzije besedila Zasnove osnovne šole v Beli knjigi (1995) ...)

Podrobnejša analiza nam pokaže, kolikšen del v Zasnovi osnovne šole v Beli knjigi (1995) je pripadel posameznemu avtorju strokovne ekspertize oziroma povedano drugače, koliko je posamezni prispevek pomenil pri končni obliki Zasnove osnovne šole. Uvodni del, ki opisuje sedanje stanje je večinoma povzet po izvlečkih, ki so v sintezi ekspertiz navedeni iz Galeševega strokovnega prispevka (Galeša 1992). V Razlogih za spreminjanje in predvsem v Predlaganih rešitvah pa najdemo misli in zaključke vseh treh avtorjev ekspertiz. V Predlaganih rešitvah celo predvsem tiste točke, ki so jih avtorji na skupnem sestanku strnili in poenotili, le da so v Zasnovi osnovne šole natančneje dodelane, kot v sintezi ekspertiz²⁰.

Če na tem mestu pogledamo še posvete in javne razprave, lahko rečemo, da je bilo o vseh spornih točkah, povezanih z izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami doseženo večinsko soglasje in so rešitve, predstavljene v Zasnovi osnovne šole v Beli knjigi (1995) plod širokega konsenza mnogih strokovnjakov in širšega javnega mnenja. Kaj pomenijo kompromisno sprejete rešitve za oblikovanje zakonodaje o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami in izvajanje v praksi v tem trenutku, ob sprejetju Bele knjige (1995) še ni bilo povsem jasno.

M. Strojín, dr. J. Muršák, dr. L. Marjanovič Umek, dr. M. Kramar, dr. D. Piciga, dr. B. Marentič Požarnik ... dr. C. Razdevšek Pučko, mag. A. Barle, dr. E. Bahovec, dr. D. Štrajín, dr. M. Galeša ...« (Bela knjiga 1995, str. 125) »Integralno verzijo besedila Zasnove osnovne šole v Republiki Sloveniji sta pripravili dr. L. Marjanovič Umek in mag. M. Šebart, pri redakciji končne verzije pa so sodelovali še dr. J. Muršák, dr. Z. Kodelja, dr. E. Bahovec, dr. P. Zgaga, mag. T. Valenčič, pri poglavjih o načelih in diferenciaciji dr. F. Strmčnik, pri poglavju o ocenjevanju poleg njega tudi dr. C. Razdevšek Pučko, pri poglavju o diferenciaciji pa poleg dr. F. Strmčnika še dr. D. Piciga; pri poglavju o integraciji otrok s posebnimi potrebami so pri redakciji končne verzije sodelovali še dr. M. Galeša, dr. V. Skalar in mag. M. Peček.« (Bela knjiga 1995, str. 125)

²⁰ prim.: »6. Zmanjšanje števila otrok v razredu, kjer je otrok s posebnimi potrebami, in sicer odvisno od vrste in stopnje prizadetosti.« (Šebart, Javornik 1993, str. 26)

prim.: »Če je v oddelku en otrok z motnjo v razvoju, je zgornji normativ 24 učencev in učenk na oddelok, če sta v oddelku dva otroka z motnjo v razvoju, je zgornji normativ 21 učenk oz. učencev, če pa so v oddelku trije otroci z motnjo v razvoju, je zgornji normativ 18 učenk in učencev.

V oddelku ne morejo biti integrirani več kot trije otroci z motnjami v razvoju.

Število učencev in učenk v oddelkih, v katere so integrirani otroci z motnjami v razvoju, je odvisno tudi od vrste in stopnje motenosti integriranih otrok.« (Bela knjiga 1995, str. 119)

4. OSNOVNOŠOLSKA ZAKONODAJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Po tem, ko je bil glede najsplošnejših smernic vzgoje in izobraževanja dosežen konsenz, je sledil dolgotrajen proces preoblikovanja konsenzualnih v zakonodajne rešitve. Proces oblikovanja zakonodaje za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami bomo predstavili, kakor se nam je zdelo smiselno, ločeno po posameznih zakonih, od najsplošnejšega Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja proti podzakonskim aktom, ki vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami opredeljujejo najpodrobneje.

4.1. *Analiza nastajanja Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*

Ker želimo temeljito analizirati spreminjanje osnovnošolske zakonodaje in pokazati kako je do sprememb prihajalo postopoma, bo sledeči pregled sprememb kronološko in vsebinsko zapleten. Zato naj najprej v kratkem pregledu povzamemo razvoj.

Po posvetih v Bohinju in v Poljčah ter posvetu v Radovljici in kasneje po številnih posvetih in strokovnih srečanjih ravnateljev in ravnateljic, strokovnjakov in strokovnjakinj po vseh pokrajinah v Sloveniji, je nastala Zasnova osnovne šole v Republiki Sloveniji in je bila vključena v Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, ki je izšla januarja 1995.

Besedilo Predloga Zakona o financiranju in organizaciji vzgoje in izobraževanja, ki je postavljen v okvir spreminjanja osnovnošolske zakonodaje, ter besedilo prvega Predloga zakona o osnovni šoli je Vlada Republike Slovenije določila na 113. seji dne 10. novembra 1994 in ju poslala v prvo obravnavo ter sprejem v Državni zbor Republike Slovenije. Besedili Predloga ZOFVI (Poročevalec državnega zbora št. 46/94, str. 33) in Predloga zakona o osnovni šoli (prav tam, str. 64) sta bili tako v obravnavo v Državni zbor poslani še pred izidom Bele knjige (1995), ki naj bi služila kot okvir za nastajanje nove šolske zakonodaje. Za

orientacijo naj povemo, da je bil prvi Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja sprejet in objavljen torej že leta 1991 (Ur. l. RS, št. 12/91). Ob osamosvojitvi Republike Slovenije je bilo takojšnje sprejetje ZOFVI nujno, saj je ta zakon vzpostavil formalno-pravne in vsebinske temelje za upravljanje celotnega področja vzgoje in izobraževanja, hkrati pa je oblikoval osnovno za participacijo predstavnikov ustanovitelja, staršev, učencev in zaposlenih pri upravljanju vzgojno-izobraževalnih ustanov.

4.1.1. Prva obravnava ZOFVI

V uvodni predstavitvi Predloga ZOFVI za prvo obravnavo na 29. seji Državnega zbora februarja 1995 so bili poleg splošnih ciljev in načel zakona, poglobitnih rešitev, ocene stanja pri nas in v tujini, predstavljeni tudi razlogi za sprejem zakona oz. predvsem razlogi za tako temeljito spreminjanje zakona, ki je stopil v veljavo šele 4 leta pred tem – Zakon o financiranju in organizaciji vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 12/1991-I, 45I/1994 Odl.US: U-I-104/92, 29/1995, 12/1996 (23/1996 - popr.)). Kot prvega od razlogov za spremembo predlagatelj zakona navaja, da je »v vzgoji in izobraževanju posebej v zadnjih nekaj letih prisoten intenziven strokovni premislek o novih razvojnih strategijah. Ta je posledica načrtne usmeritve ministrstva, rezultira pa v nove koncepcije nadaljnjega razvoja posameznih področij vzgoje in izobraževanja, in sicer: predšolske vzgoje, osnovnošolskega in glasbenega izobraževanja, poklicnega in strokovnega izobraževanja, izobraževanja v gimnazijah in drugih splošnih srednjih šolah, izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov z motnjami v razvoju ter izobraževanja odraslih.« (Poročevalec državnega zbora št. 46/94, str. 33) In naprej predlagatelj pojasnjuje, da je »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki ga je sprejela Skupščina Republike Slovenije 1991, postal spričo novih koncepcij o nadaljnjem razvoju posameznih ravni in področij vzgoje in izobraževanja, pa tudi zaradi drugih strokovnih premislekov ter zaradi spoznanja, da je potrebno zakonsko urediti zadeve, ki jih dosedanji zakon ni uredil, potreben tolikšnih sprememb in dopolnitev, da jih je mogoče urediti le v novem zakonu.« (prav tam, str. 33).

Ob analiziranju Predloga ZOFVI in Predloga zakona o osnovni šoli bomo upoštevali zgoraj navedena dejstva in pogledali, kaj se v predlogih pojavlja kot rešitev v zvezi z otroci s posebnimi potrebami ter preverili od katere izmed navedenih zasnov posamezna rešitev

izhaja. Hkrati moramo ohraniti v mislih, da je vložitev v zakonodajno proceduro obeh predlogov zakonov pred predstavitvijo zasnove – Bele knjige (1995) – sicer resda onemogočila javno razpravo nestrokovnjakov, strokovnjaki iz šolskega področja pa so bili do tega trenutka v veliki večini že podrobno seznanjeni z namerami in so v veliki meri tudi že sodelovali pri nastajanju Zasnove osnovnega šolstva. Morda še to, da je od vložitve Predlogov ZOFVI in ZOŠ pa do njunega sprejetja preteklo več kot eno leto, torej je bila tudi v tem času razprava o možnih rešitvah v tem času vendarle mogoča.

Po analizi prve, druge in tretje obravnave obeh predlogov ter procedure spreminjanja teh predlogov, se bomo posvetili še preverjanju izvora posameznih rešitev. Po primerjavi sprejetih zakonov z njihovimi predlogi, bomo sprejeta zakona primerjali tudi prejšnjo veljavno zakonodajo ter na koncu poskušali na podlagi odzivov javnosti ugotoviti, kako je sprejetje teh dveh zakonov vplivalo na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Ker je bil v parlamentarno razpravo oziroma obravnavo v Državni zbor novembra 1994 poslan sveženj šolske zakonodaje, torej skoraj celotna zakonodaja povezana z vzgojo in izobraževanjem v Republiki Sloveniji, bomo najprej pogledali razpravo, ki se je razvnela že ob predstavitvi tega svežnja in še posebej mesta, kjer so se posamezni razpravljavci dotaknili problematike vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Poudariti pa moramo, da je bilo istočasno z vložitvijo predlogov ZOFVI in ZOŠ v prvo obravnavo tudi napovedano, da bo poseben zakon o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami prišel v parlamentarno obravnavo kasneje in ob začetku obravnave drugih zakonov iz tega svežnja ni bilo jasno kdaj naj bi se to zgodilo. To dejstvo je gotovo na eni strani umirjalo strasti, saj je predvidevalo možnost reševanja morebitnih spornih točk pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v posebnem zakonu, hkrati pa razvnelo predvsem polemiko, ali ne bi bilo primerneje, da se tudi vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami uredita vzporedno z drugimi vidiki sistema vzgoje in izobraževanja.

Že uvodna parlamentarna razprava ob predstavitvi t.i. paketa šolske zakonodaje je bila burna. Tako Minister za šolstvo in šport, Gaber, kot tudi predstavniki poslanskih skupin so se v uvodnih razpravah najdlje zadržali pri t.i. velikih temah, kot je vzgojnost šole, vstop v šolo,

ipd. Posamezni razpravljavci so se sicer dotaknili vprašanja vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, vendar le kot vprašanja, o katerem je potrebna še temeljita razprava.²¹

V tej uvodni razpravi (kot bomo videli kasneje pa tudi ob vseh nadaljnjih) je o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami najbolj jasno stališče zavzela Komisija za vprašanja invalidov. Tako je D. Simšič v imenu te komisije že v uvodni razpravi zahtevala dve pomembni spremembi:

- poimenovanje *osebe s posebnimi potrebami* namesto poimenovanja *osebe z motnjami v razvoju*;
»Do sedaj smo jih opredeljevali kot otroke z motnjami v razvoju, naša komisija pa predlaga, da bi jih vendarle opredeljevali kot otroke s posebnimi potrebami, kajti to je bistveno manj stigmatizirajoč pojem in hkrati zajema bistveno več otrok [...].« (Simšič 1995, str. 134).
- neobjava posebnega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kljub nasprotnim obljubam povzroča vrzel v zakonodaji o vzgoji in izobraževanju;
»Moram reči, da ga (posebni zakon o otrocih s posebnimi potrebami, op.p.) v Komisiji resnično pogrešamo in da je zavoljo tega celovitost obravnave tega paketa kar precej, zlasti s tega vidika, okrnjena.« (prav tam, str. 101).

Kljub temu, da sta bila Predlog ZOFVI in Predlog zakona o osnovni šoli v obravnavo v Državni zbor poslana istočasno, bomo zaradi boljše preglednosti najprej pogledali Predlog Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94), saj ta zakon predstavlja temelj šolske zakonodaje.

Po uvodni razpravi, ki ni ponudila obširnejših pripomb ali komentarjev, povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ni bilo pričakovati, da bi v prvi (in kasnejših) razpravah prišlo do pobud za pomembnejše spremembe Predloga ZOFVI in Predloga zakona o osnovni šoli, a nekaj sprememb je vendarle sledilo. Vzrok za tako skopo razpravo o tako pomembni, občutljivi in aktualni točki izobraževalnega sistema, kot je vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami, moramo najverjetneje pripisati dvema

²¹ Prim.: mag. Marjan Šetinc, poročevalec Odbora za kulturo, šolstvo in šport: »Naj povem sledeče, odbor je zakon v tej prvi obravnavi podprl, sprejel pa je vrsto stališč in mislim, da gre za nekaj zelo ključnih zadev, na katere je opozarjala že splošna razprava. Tukaj seveda odbor zahteva dodatno preučitev posameznih določb. Tako je zopet prišlo na dan vprašanje integracije otrok in integracija pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo [...].« (Šetinc 1995, str. 170)

dejavnikoma, ki sta spremljala snovanje svežnja šolske zakonodaje pa tudi razpravo samo. Poleg strankarsko in politično obarvanega dejavnika, ki je skozi celotno proceduro obravnave svežnja šolske zakonodaje povzročal predvsem razpravo o nekaterih t.i. »usodnih vprašanjih«, bi za drugi dejavnik lahko rekli, da je predvsem organizacijske narave. Ker je bilo za pričakovati, da bo ministrstvo podalo predlog za ločen zakon, ki bo natančno opredeljeval mesto, pogoje in pravice oseb s posebnimi potrebami, ta zakon pa ni bil podan kot del svežnja šolske zakonodaje, se je najverjetneje obširna razprava o tej temi v tistem trenutku (vsaj nekaterim) zdela brezpredmetna.

Preden razpravo nadaljujemo v smeri ugotavljanja medsebojnih povezav in izhodišč posameznih podanih rešitev in predlogov za njihove spremembe, pogledimo, katere spremembe so se na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v parlamentarni obravnavi in razpravi o ZOFVI sploh pojavile.

Povedali smo že, da je bilo v uvodni predstavitvi Predloga ZOFVI za prvo obravnavo, kot nova koncepcija nadaljnjega razvoja posameznih področij vzgoje in izobraževanja poleg predšolske vzgoje, osnovnošolskega in glasbenega izobraževanja, poklicnega in strokovnega izobraževanja, izobraževanja v gimnazijah in drugih splošnih srednjih šolah ter izobraževanja odraslih, posebej poudarjeno tudi izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov z motnjami v razvoju. Poleg tega pa je po našem mnenju vredno poudariti prav tako v uvodni predstavitvi kot eno od poglobitnih rešitev omenjeno nalogo zakona, da posebej (poleg sestavin rednih izobraževalnih programov) definira programe za otroke in mladostnike z motnjami v razvoju in tako postavi osnovo za usmerjanje v različne programe, kar pa naj bi določal že popolnoma drug zakon. »(Zakon naj – op.p.) definira izobraževalni program z vidika njegovih sestavin, loči splošni in posebni del programa ter določi način njegovega sprejemanja. Zakon posebej definira vzgojni oziroma vzgojno-izobraževalni program za otroke z motnjami v razvoju [...].« (Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – prva obravnava 1994, str. 34).

Navedene določbe uvrščamo med vredne omembe iz preprostega razloga, ker je s tem ZOFVI postal v Sloveniji prvi zakon, ki je na enem mestu definiral sestavine rednih izobraževalnih programov ter vzgojno-izobraževanih in vzgojnih programov za otroke s posebnimi potrebami.

Uvodna predstavitev zakona nam tako torej že kaže orientacijo in poudarke zakona samega, tudi na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Da pa bi lahko natančneje določili izvor ZOFVI, moramo pogledati, katere spremembe so dejansko nastale kot posledica parlamentarne razprave.

Že pri pregledu uvodne razprave o svežnju šolske zakonodaje smo izpostavili predlog D. Simšič, da naj bi izraz *otroci z motnjami v razvoju* zamenjali z izrazom *otroci s posebnimi potrebami*. Prva priložnost za tako oblikovan formalni predlog²² je bila prav prva obravnava Predloga ZOFVI. Predlogu od prisotnih poslancev v Državnem zboru ni nihče nasprotoval in je bil tako sprejet. S sabo je prinesel ne le spremembe v nadaljnjih predlogih ZOFVI, ampak spremembe v vseh zakonskih in podzakonskih aktih, ki se na katerikoli ravni dotikajo vzgoje in/ali izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Ta sprememba pa se dotika oseb s posebnimi potrebami tudi na vseh drugih življenjskih področjih, s tem pa se kot logična posledica dotika tudi vseh drugih članov družbe, saj se z osebami s posebnimi potrebami srečujemo v vsakdanjem življenju in se moramo konec koncev tudi tam naučiti uporabljati izraz, ki ne bo diskriminiral določene skupine ljudi. Na tem mestu pač ne moremo razpravljati o širokih družbenih posledicah, ki jih posredno in neposredno s sabo nosi takšna odločitev.

Tudi če v okviru obravnave ZOFVI ne bi prišlo do nobene druge pomembne omembe oseb s posebnimi potrebami, je že ta sprememba poimenovanja sama po sebi tako pomembna, da zasluži obravnava zakona podrobno analizo. Na izvor takšnega poimenovanja smo že opozorili pri analizi ekspertiz, ki so bile narejene kot podlaga za Belo knjigo (1995) in predlagano zakonodajo, najdemo pa ga lahko predvsem v strokovni ekspertizi Galeše (1992), kasneje pa tudi v sintezi ekspertiz (Javornik, Šebart 1992).

Poleg sprejetega predloga o spremenjenem poimenovanju skupine oseb s posebnimi potrebami je bilo med prvo obravnavo v Državnem zboru predlaganih še nekaj stališč oziroma amandmajev v zvezi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami.

²² »Predlagano stališče: Z izrazom otroci z motnjami v razvoju izpade velika skupina otrok z učnimi težavami v osnovni šoli, zato predlagamo, da predlagatelj v predlogih zakona nadomesti ta izraz z ustrežnejšim: "otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami" ali "otroci s posebnimi potrebami". Predlagateljica: Danica Simšič. Matični odbor stališče podpira.« (Sejni zapiski, 29. seja, 4. zvezek, 1995, str. 451)

Prvi predlog, ki ga poslanci niso podprli, je podala Komisija za vprašanja invalidov. »Predlagatelj naj prilagodi standarde in normative za otroke s posebnimi potrebami, ki bodo na predlog strokovnega tima zdravstvene institucije, v sodelovanju s strokovnimi delavci vrtca oz. šole ter starši, vključeni v vzgojno-izobraževalni proces. Hkrati naj poskuša opredeliti vse šole, ki izpolnjujejo pogoje za sprejem otrok s posebnimi potrebami.« (Sejni zapiski, 29. seja, 4. zvezek, 1995, str. 451). Stališča Odbor za kulturo, šolstvo in šport kot matično delovno telo ni podprl, prav tako pa ga niso sprejeli poslanci državnega zbora, vendar o vzrokih ni bilo razprave, zato ne moremo navesti razloga. Poiščemo pa lahko kar nekaj možnih razlag. Prva očitna razlaga je ta, da je bil sprejet predlog o oblikovanju posebnega zakona, ki bi podrobno urejal vse specifične rešitve, povezane z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami. To je gotovo eden od razlogov, zakaj zgoraj navedeni predlog samostojno in ločeno od drugih določb o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ni bil sprejet in jasno kaže na to, da tak člen sam po sebi tudi ne bi prinašal želenih rezultatov. S to prvo povezana naslednja razlaga je lahko ta, da je brez drugih smernic za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami nesmiselno določati standarde in normative, saj v tistem trenutku sploh še ni bilo jasno, v katero smer se bo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami razvijalo. In če se osredotočimo na zadnji stavek predlaganega stališča, lahko domislamo še en razlog za zavrnitev. Glede na to, da pogoji za sprejem otrok s posebnimi potrebami v posamezne programe niso mogli biti določeni, je tudi brezpredmetno določati, katere šole takšne pogoje izpolnjujejo.

Drugo stališče, ki ga poslanci niso podprli, ima osnovo v Beli knjigi (1995). »Predlagatelj naj jasno opredeli postopnost prehoda sedanjega posebnega izobraževalnega sistema v sodoben integriran vzgojno-izobraževalni sistem.« (Sejni zapiski, 29. seja, 4. zvezek, 1995, str. 452). Tudi ob zavrnitvi tega predlaganega stališča ni bilo razprave ali dodanih obrazložitev, zato moramo o razlogih za zavrnitev ugibati. Zopet lahko predvidevamo, da naj bi stališče o prehajanju iz ločenega v integrirano izobraževanje otrok s posebnimi potrebami natančneje opredeljeval Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Glede na tradicijo ločenega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in glede na smernice, ki jih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami nakazuje Bela knjiga (1995)²³, pa tudi ne moremo govoriti o tem, da bi v bližnji prihodnosti načrtovali ukinjanje ločenih šol za določene skupine otrok s posebnimi

²³ Kontinuum različnih programov od najbolj segregiranih do najbolj integriranih (Bela knjiga 1995, str. 117)

potrebami in je zato vendarle bil blag in postopen prehod v morebiten večinsko integriran vzgojno – izobraževalni sistem nekako na dlani.

Ne glede na pričakovanje objave Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki naj bi natančneje reševal številna odprta vprašanja, povezana z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, je bilo sprejetje posameznih dopolnil, povezanih z osebami s posebnimi potrebami, nujno tudi že na ravni Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, saj je ta zakon temelj organizacije šolstva; od tega zakona je odvisno, kako bosta na organizacijsko izvedbeni ravni strukturirana vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Da bi bil zakon v svoji končni podobi čimbolj temeljit in bi lahko predstavljal osnovo vsem drugim zakonom, povezanim s šolstvom, med drugim tudi zakonu, namenjenemu vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, je bilo predlaganih in sprejetih nekaj predlogov za dopolnila ali popravke, ki bi naj to omogočali.

Večina sprejetih predlogov se med seboj neposredno povezuje in tako tvori neko zaključeno celoto, ki smo jo pogrešali v zvezi z razpravo o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Med temi predlogi najdemo ne le zahtevo po spremembah ZOFVI za drugo branje, ampak celo zahtevo po predstavitvi novega zakona, ki bo podajal rešitve za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami (glej: Sejni zapiski, 29. seja, 4. zvezek, 1995, str. 452). Prav tako sta bila na pobudo D. Simšič, Demokratska stranka Slovenije, in ob podpori Komisije za vprašanja invalidov ter Odbora za kulturo, šolstvo in šport podana še predloga sklepov naj predlagatelj predvidi, v katerem zakonu bo uredil in kako bo urejena integracija otrok s posebnimi potrebami ter arhitekturne, komunikacijske, organizacijske in kadrovske prilagoditve ter da naj predlagatelj za drugo obravnavo šolske zakonodaje v posameznih zakonih zagotovi pogoje za izobraževanje po individualiziranih programih, pri čemer naj bodo vgrajeni mehanizmi evalvacije, da bo možno sprotno in smotrno prehajanje (prav tam, str. 454-455). Poleg obeh predlaganih sklepov pa je državni zbor sprejel tudi stališče, naj predlagatelj namesto izraza “razvrščanje otrok” uporablja primernejši izraz, na primer, usmerjanje.« (prav tam, str. 456).

Vsi navedeni sprejeti predlogi in stališča torej kažejo na težnjo po predstavitvi posebnega zakona o izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Med drugimi je Odboru za kulturo, šolstvo in šport svoje pripombe posredoval tudi Sindikat vzgoje, izobraževanja in znanosti Slovenije, ki ugotavlja, da bo »istočasno potrebno rešiti tudi problem izobraževanja otrok z motnjami v razvoju, ki jih šolska zakonodaja samo omenja. Če bo za izobraževanje otrok z motnjami v razvoju sprejet poseben zakon, je vsekakor potrebno, da se pripravi in sprejema istočasno z drugo zakonodajo s področja šolstva. Če se izobraževanje otrok z motnjami v razvoju ne bo sistemsko oz. samostojno urejalo, je potrebno posvetiti več pozornosti tej obliki izobraževanja oz. opredelitvi specifike tega dela in seveda tudi potreb teh otrok.« (Pripombe SVIZ k Predlogu ZOFVI za prvo obravnavo, z dne 1.2.1995)

Hkrati so sprejeti predlogi in stališča posredno vplivali tudi na nadaljnjo pripravo Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, saj ga je bilo potrebno uskladiti z novo terminologijo, ki jo je uporabljal pripravljene Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, po posameznih poglavjih pa je bilo treba vnesti tudi ustrezne določbe, ki se nanašajo na vrtce in šole ter zavode za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami, na pristojnosti za sprejemanje programov, vrste programov, kadrovske pogoje in financiranje. To pomeni, da v predlogu za drugo obravnavo niso spremenjeni samo člani, ki se nanašajo na zgoraj navedene v Državnem zboru sprejete predlagane spremembe med prvo obravnavo, ampak tudi drugi člani, kar je posledica predstavitve Predloga zakona o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95, str. 3) ter ponovnega premisleka predlagatelja o nekaterih predlaganih rešitvah.

4.1.2. Druga obravnavo ZOFVI

»Državni zbor Republike Slovenije je na 29. seji, 16. marca 1995, prvič obravnaval in sprejel predlog Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja kot primerno osnovo za pripravo predloga zakona za drugo obravnavo. Vladi Republike Slovenije je ob tem naročil naj upošteva stališča in sklepe iz prve obravnave predloga zakona v Državnem zboru Republike Slovenije. Predlagatelj je pri pripravi besedila za drugo obravnavo upošteval sklepe in stališča Državnega zbora ter proučil pripombe iz razprave. V obrazložitvi so predstavljene

dopolnjene in nove rešitve, posebej pa so predstavljene tudi ugotovitve o tistih vprašanjih, ki jih je predlagatelj ponovno pretehtal.« (Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava 1995, str. 64)

V samih besedilih prvega in drugega predloga zakona najdemo kar nekaj vsebinskih razlik, povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami. Kot smo že omenili, je ena od poglobljenejših sprememb predvsem poimenovanje “otroci s posebnimi potrebami” namesto poimenovanja “otroci z motnjami v razvoju”. Pomembna pa je tudi uvedba dodatnega člena, ki govori o ciljnih vzgoje in izobraževanja in s svojo vsebino že v tem organizacijskem zakonu zagotavlja vsaj formalno enakost možnosti in vzgojo za enakopravno življenje vseh otrok, vključenih v izobraževanje.²⁴ To so spremembe, ki že na ravni postavljanja zakonskih temeljev za ureditev vzgoje in izobraževanja nasploh upoštevajo smernice, ki jih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami postavljajo mednarodni dokumenti, katerih podpisnica je tudi Slovenija.

Prav tako ne smemo zanemariti sprememb v II. poglavju zakona, pri Programih vzgoje in izobraževanja (prav tam, str. 47-48). Te spremembe so nastale po predstavitvi Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95), ki je s sabo prinesel tudi nujne prilagoditve zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Tako najdemo v Predlogu zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95) spremembe pri določbah o vsebini posebnega dela prilagojenih izobraževalnih programov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, pri določbah o pristojnosti pri sprejemanju programov, pri določbah o pristojnosti za določanje izvajalcev ..., ki v Predlogu ZOFVI – prva obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 46/96) za osebe s posebnimi potrebami niso bili posebej določeni²⁵.

²⁴ Glej: 2. člen – cilji vzgoje in izobraževanja, Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava, str. 45

²⁵ Prim.:

11. člen, Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – prva obravnava 1994, str. 37 in

»11. člen
(izobraževalni programi)

Posebni del vsebuje:

- **predmetnik z navedbo obveznih in izbirnih predmetov oziroma predmetnih področij ali izbirnih vsebin z obsegom ur po predmetih oziroma po predmetnih področjih,**

Naslednja sprememba, ki je posledica sprejetih posameznih sklepov in stališč, je sprememba oziroma dopolnitev pristojnosti posameznih organov šolske državne uprave. Tudi na to dopolnitev je poleg med prvo obravnavo sprejetih predlogov vplivala predstavitev Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95). Tako so v 24. členu Predloga ZOFVI – druga obravnava (Glej: Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95, str. 48-49) dodane določene pristojnosti Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje na področju, ki se dotika vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami oziroma izvajanja dodatnih in prilagojenih dejavnosti za optimalen razvoj otrok s posebnimi potrebami. Prav tako je na istem mestu dodana nova določba, da se za obravnavanje vprašanj, ki se dotikajo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v okviru Strokovnega sveta za splošno izobraževanje izoblikuje še posebna komisija, ki bo pristojna za reševanje teh vprašanj. (Glej: 24. člen, prav tam, str. 48-49) Najpomembnejša sprememba na področju pristojnosti a je po našem mnenju nova pristojnost šolske uprave, ki v Predlogu ZOFVI – prva obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 46/96) ni bila navedena in se, prav tako kot spremembe drugih pristojnosti, ki jih tukaj navajamo, navezuje na predstavitev posebnega zakona o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, prav tako pa tudi na določene specifične sklepe, sprejete med prvo obravnavo ZOFVI (prav tam). Ta nova pristojnost je izdajanje odločbe v postopku usmerjanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami²⁶. Nova pa ni le pristojnost sama, ampak je na podlagi sklepa s prve obravnave ZOFVI spremenjena tudi terminologija, ki namesto izraza “razvrščanje otrok” predvideva uporabo izraza “usmerjanje otrok”. To je tudi mesto, kjer zakonodajna rešitev upošteva predlog iz Bele knjige (1995), ki je bil izoblikovan na podlagi že obravnavanih strokovnih ekspertiz.

-
- učne načrte, predmetne kataloge znanj in izpitne kataloge, v katerih se navedejo vsebina predmetov oziroma predmetnih področij in izbirnih vsebin, standardi znanj oziroma cilji pouka in znanja, ki se preverjajo ob koncu obdobja v osnovni šoli ter pri maturi oziroma zaključnem izpitu,
 - **znanja, ki jih morajo imeti izvajalci posameznega predmeta.**

...

Posebni del prilagojenih izobraževalnih programov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami vsebuje še:

- **dejavnosti, ki so potrebne za doseganje optimalnega razvoja posameznega otroka oziroma mladostnika,**
- **navodila za izvajanje.**

(poudarjeno besedilo je bilo dodano v primerjavi s predlogom za prvo obravnavo – op.p.)«

(Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava, 1995, str. 47)

²⁶ prim.:

28. člen, Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – prva obravnava, 1994, str. 39

30. člen, Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava, 1995, str. 50

Novost v Predlogu ZOFVI za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95), ki obravnava normative in standarde, je prav tako ključnega pomena, saj je šele s temi spremembami, v primerjavi s Predlogom ZOFVI za prvo obravnavo (Glej: 79. člen, Poročevalec državnega zbora, št. 46/96, str. 45-46), v celoti zagotovljen minimalni standard za vse otroke v javnih vrtcih in šolah. V 83. členu Predloga ZOFVI – druga obravnavo (Glej: Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95, str. 57) je na novo predpisano obvezno mnenje reprezentativnih sindikatov na področju vzgoje in izobraževanja pri sprejemanju standardov in normativov, dodana pa je tudi določba o standardih in normativih za otroke s posebnimi potrebami. V skladu z zahtevo, naj standardi in normativi vsebujejo tudi posebna določila o prostoru in opremi vrtcev in šol, predvsem za otroke s posebnimi potrebami, je bil dopolnjen tudi tretji odstavek obravnavanega člena.

Spremembe se glede na Predlog ZOFVI – prva obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 46/96) v Predlogu ZOFVI za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95) pojavljajo tudi v nekaterih drugih členih, kot so npr. izobrazbeni pogoji za strokovne delavce v vrtcih in šolah za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami²⁷,..., vendar te spremembe ne predstavljajo ključnih novosti, ki bi s svojo uveljavitvijo bistveno vplivale na mesto vključevanja in izvajanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zato bomo prešli na analizo predlogov sklepov in stališč, podanih na drugi obravnavi ZOFVI ter na spremembe, ki naj bi jih ti predlogi povzročili v besedilu predloga za tretjo obravnavo zakona.

Že ob analizi obravnave Predloga ZOFVI – prva obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 46/96) smo ugotovili, da na spremembe besedila zakona za naslednjo obravnavo vpliva več dejavnikov. Prvi dejavnik so amandmaji, stališča ali sklepi, ki so jih predlagali posamezni poslanci ali poslanske skupine med samo obravnavo, prav tako pa lahko amandmaje, stališča in predloge sklepov posreduje tudi vlada, ki se za spremembe odloči na osnovi odmevov v javnosti. Nenazadnje lahko na spremembo posameznih členov posredno vplivajo tudi spremembe v drugih zakonih, ki so v postopku obravnave.

Med drugo obravnavo ZOFVI izstopata predvsem dva amandmaja poslancev, ki sta na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pomembno vplivala na

²⁷ 98. člen, Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnavo, 1995, str. 58-59

spremembo besedila Predloga ZOFVI za tretjo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 45/95).

Poslanec Polajnar je v imenu poslanske skupine SKD 8. septembra 1995 vložil predlog amandmaja k Predlogu ZOFVI – druga obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95), da se »k 66. členu doda nov drugi odstavek: “Svetovalna služba sodeluje tudi pri pripravi prilagojenih individualnih načrtov, na teamskih sestankih in pri individualnih strokovnih obravnavah otrok s posebnimi potrebami.”« (Amandmaji poslanske skupine SKD k Predlogu ZOFVI za drugo obravnavo, z dne 8. september 1995), ki pa ga matični delovni odbor – Odbor za kulturo, šolstvo in šport in Vlada RS nista podprla in ga na obravnavi v Državnem zboru poslanci niso sprejeli. (Sejni zapiski, 34. seja, 3. zvezek, 1995, str. 373).

Odbor za kulturo, šolstvo in šport pa je že pred obravnavo v Državnem zboru oblikoval in predlagal svoj amandma k 66. členu Predloga ZOFVI – druga obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95), da »se doda nov drugi odstavek: “ Svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami.”, ki mu vlada ne nasprotuje in je bil sprejet.« (Sejni zapiski, 34. seja, 3. zvezek, 1995, str. 373). Izglasovana dopolnitev je pomenila, da mora vlada v predlogu besedila za tretjo obravnavo upoštevati to spremembo in ustrezno spremeniti 66. člen. Osnovo za predlog takšne spremembe le stežka najdemo, verjetno pa do zahtev po takšni spremembi ne bi prišlo, če pred tem ne bi bil predstavljen poseben zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki posredno nakazuje potrebo po taki dopolnitvi zadolžitve svetovalnih delavcev. Prav gotovo je dopolnitev smiselna in tudi formalno pravno zagotavlja sodelovanje kvalificiranih strokovnih delavcev pri oblikovanju tako pomembnega dokumenta, kakor je individualiziran program za vzgojo in izobraževanje vsakega otroka s posebnimi potrebami.

Drugi amandma, povezan z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, je četrti amandma k 80. členu Predloga ZOFVI – druga obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95), ki govori o šolah in njihovem financiranju in ga je predlagala vlada, na pobudo Zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije (Pripombe k predlogu ZOFVI, z dne 22.5.1995) ter Komisije za vprašanja invalidov (Amandmaji k predlogu ZOFVI – druga obravnava, z dne 30.6.1995). V amandmaju je predlagano, da »se spremeni tretji odstavek 80. člena, tako da se glasi: „Iz sredstev državnega proračuna se zagotavljajo tudi sredstva za kritje materialnih stroškov v skladu z normativi in standardi za izvedbo osnovnošolskega

izobraževanja iz prve alineje prvega odstavka tega člena in sicer za: nadomestilo stroškov delavcev v skladu s kolektivno pogodbo, nabavo učil in učnih pripomočkov, opredeljenih kot drobni inventar, potrošni material za pripravo in izvedbo pouka, stroške obveznih ekskurzij ter oskrbo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v skladu z odločbo o usmeritvi.”« (Sejni zapiski, 34. seja, 3. zvezek, 1995, str. 379). Tudi ta amandma lahko razumemo kot posredno posledico predstavitve Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95), saj je v tem zakonu opredeljen postopek sprejemanja in vsebina odločbe o usmerjanju. Hkrati seveda ne smemo razumeti Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja kot subjekt, katerega vsebina je odvisna od drugih zakonov (v tem primeru, da je na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami vsebina ZOFVI odvisna od vsebine Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami). Tako v en kot tudi v drug zakon je bilo potrebno vnesti določene spremembe, da bi bile na vsebinskem in izvršilnem področju njune določbe (in s tem tudi njihovo izvrševanje) medsebojno usklajene.

Kot smo torej ugotavljali že ob analizi prve obravnave predloga ZOFVI, je na spremembe besedila za drugo obravnavo tega zakona na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, poleg nekaterih predlaganih sklepov in stališč vplivala predvsem predstavitev Predloga za prvo obravnavo zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (prav tam). Vsekakor se zdijo sprejete spremembe poskus koraka k uspešnejšemu reševanju težav na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, čeprav ostaja očitno, da so konkretnejše rešitve na tem področju ostajale nedorečene, predvsem zaradi nedorečenosti posebnega zakona, ki naj bi to področje urejal.

4.1.3. Tretja obravnava ZOFVI

»Državni zbor Republike Slovenije je na 34. seji, dne 26. 9.1995 sprejel Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (EPA 937) v drugi obravnavi in predlagatelju, Vladi Republike Slovenije, s sklepom naložil, da pripravi predlog zakona za tretjo obravnavo. Vlada Republike Slovenije je v skladu s 195. členom Poslovnika Državnega zbora Republike Slovenije pri pripravi celovitega besedila vključila vse amandmaje, ki so bili sprejeti na drugi obravnavi Predloga zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in

izobraževanja.« (Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – tretja obravnava, 1995, str. 96).

Pred podrobnejšo analizo predlogov besedil za drugo in tretjo obravnavo obravnavanega zakona, razen že omenjenih in v drugi obravnavi sprejetih amandmajev, med besediloma nismo pričakovali večjih sprememb. Predvidevali smo namreč, da naj bi besedilo zakona, kot je bilo pripravljeno za drugo obravnavo, že predstavljalo precej natančno sliko dokončno sprejetega zakona, z izjemo manjših redakcijskih popravkov. Kot bomo videli kasneje, so bila naša pričakovanja glede obsežnosti sprememb med besediloma za drugo in tretjo obravnavo Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, upravičena. Tako smo opazili v besedilu Predloga zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – tretja obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 45/95), glede na besedilo Predloga ZOFVI – druga obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95), le dve spremembi, ki se dotikata vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Obe spremembi smo predstavili že med analizo druge obravnave zakona, saj sta obe omenjeni spremembi neposredna posledica v drugi obravnavi sprejetih amandmajev k predlogu zakona.

Prva sprememba v zvezi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami je povezana z nalogami svetovalne službe. Na podlagi predstavljenega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je namreč v predlaganem besedilu za tretjo obravnavo Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja novo navedena naloga svetovalne službe, da sodeluje pri pripravi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami.²⁸ Omenjena novost se poleg Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami posredno nanaša tudi na nekatere člene Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, kot je npr. 31. člen o pristojnostih šolske uprave, ki v peti alineji določa, da šolska uprava

²⁸ primerjava:

66. člen, Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – druga obravnava, 1995, str. 54

»67. člen (66. člen)
(svetovalna služba)

V javnem vrtcu oziroma šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oziroma šole in opravljanju vzgojno – izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje.

Svetovalna služba sodeluje pri pripravi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami. Svetovalna služba sestavljajo praviloma psiholog, socialni delavec, pedagog oziroma socialni pedagog. Sestavo svetovalne službe in normative določi minister.

Pri opravljanju poklicnega svetovanja se povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje.«

- poudarjeno besedilo je dodano na novo oz. spremenjeno – op.p.

(Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – tretja obravnava, 1995, str. 85)

izdaja odločbe v postopku usmerjanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki so osnova za pripravo individualiziranih programov. (Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – tretja obravnava, 1995, str. 80).

Druga sprememba na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki smo jo prav tako že obravnavali med analizo druge obravnave ZOFVI je sprememba 80. oziroma 81. člena (v predlogu za tretjo obravnavo je dodan nov 3. člen in so zato v predlogu besedila za tretjo obravnavo vsi členi, ki mu sledijo, oštevilčeni na novo, zraven pa je navedena tudi prejšnja številka člena), ki govori o šoli in njenem financiranju iz državnega proračuna (prav tam, str. 86 – 87). Lahko rečemo, da spremembe tega člena bistveno ne vplivajo na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ampak gre predvsem za redakcijske spremembe, ki ZOFVI usklajujejo s Predlogom zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95) in s tam predvidenim izdajanjem odločb o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Prav tako kot ni bilo veliko število predlaganih sprememb za Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja za tretjo obravnavo v povezavi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, tudi ob tretji obravnavi ni bilo obširne razprave in ne pomembnih predlogov za spremembe v končno oblikovanem zakonu. V povezavi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami najdemo tako le redakcijske spremembe posameznih členov, ki bistveno ne vplivajo na izvajanje same vzgoje in izobraževanja in se zato ne bomo podajali v podrobnejšo analizo teh sprememb.

4.1.4. Interpretacija zakonodajnih rešitev

Ko govorimo o Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, le stežka določimo, od katere izmed prej navedenih zasnov prihajajo pobude za posamezno rešitev, povezano z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami.

Kar nekajkrat smo že povedali in zaradi absolutne prevlade se nam zdi vredno poudariti še enkrat, da je bila velika večina parlamentarne razprave med prvo, drugo in tretjo obravnavo ZOFVI povezana s tako imenovanimi velikimi temami, kot so zunanja in notranja diferenciacija, trajanje, začetek in členitev osnovne šole, ocenjevanje znanja ter pouk o religiji in etiki v osnovni šoli. Razprava o teh temah je v obdobju začetnega snovanja osnovnošolske zakonodaje v sredini 90-ih let 20. stoletja tako močno prevladovala, da je zasenčila vsa druga, navidezno manj pomembna vprašanja in dileme. Rešitve o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami so bile zapisane v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter v Zakonu o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa ni bil sprejet do leta 2000. Kot bomo videli kasneje, se je pokazalo, da je delno reševanje vprašanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami povzročilo več težav in zapletov, kot bi jih nastopilo, če se zakonske določbe sploh ne bi spremenile.

Skratka, zaradi narave zakonskih določb v ZOFVI (govorijo torej o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja) in zaradi skope razprave o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, stežka določimo, katera od zasnov je osnova za posamezne rešitve. Vendarle bomo poskusili poiskati določene skupne smernice, pri tem pa seveda ne smemo pozabiti, da na tem mestu govorimo predvsem o organizacijskih in finančnih rešitvah, ki se dotikajo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Ena pomembnejših opredelitev, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je po našem mnenju 2. člen tega zakona, ki govori o ciljih vzgoje in izobraževanja, saj so kot cilji opredeljeni med drugimi npr. tudi zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo ... (ZOFVI 1996, 2. člen). Opredelitve tega člena se nam zdijo izjemno

pomembne za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami zato, ker dajejo možnost enakovredne izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja.

Osnovno za opredeljevanje ciljev vzgoje in izobraževanja v krovnem zakonu, kot je ZOFVI, najdemo v konceptu Perspektive razvoja (1992). Perspektive razvoja (1992) so torej tisti koncept, ki je dal osnovno pobudo za vnos ciljev vzgoje in izobraževanja v ZOFVI, ko navaja, da ima večina držav že v ustavi določeno enakost izobraževalnih možnosti, mi pa je nimamo in bi bilo zato nujno, da to določimo vsaj zakonsko. »**Enakost izobraževalnih možnosti** je tako pomembna naloga izobraževanja, da ga večina držav poudari že v ustavi. V novi slovenski ustavi ta zahteva ni zapisana, zato je nujno, da vsaj zakonsko določimo, da osnovna šola zagotavlja enakost izobraževalnih možnosti, in daje tisto, kar potrebujejo otroci in skupine s posebnimi učnimi in psihosocialnimi potrebami.« (Perspektive razvoja 1992, str. 20)

Podobni cilji vzgoje in izobraževanja so zapisani tudi v Beli knjigi (1995), vendar smo kot temelj za zapis teh ciljev v ZOFVI navedli Perspektive razvoja (1992) iz dveh razlogov. Prvi je ta, da so Perspektive razvoja (1992) kronološko gledano nastale prej in zato lahko predvidevamo, da so nekatere rešitve v Beli knjigi (1995) povzete po Perspektivah razvoja (1992) ali na njih vsaj temeljijo. Drugi razlog pa je ta, da je v Perspektivah razvoja (1992), za razliko npr. od Bele knjige (1995), specifično postavljena zahteva, da se ti cilji navedejo v zakonu. Seveda pa ne smemo spregledati tudi dejstva, da je osnova za postavko o enakosti izobraževalnih možnosti kot ena od človekovih pravic in temeljnih svoboščin zapisana že v Ustavi RS²⁹.

Naslednji pomembni rešitvi, ki se na določeni ravni povezujeta, sta opredelitev javno veljavnih programov in izobrazbe (9. člen) ter opredelitev javne mreže (8. odstavek 11. člena, ki govori o javni mreži zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami) (ZOFVI 1996). Osnovo za določbe teh dveh členov lahko najdemo prav v vseh omenjenih koncepcijah, saj vse govorijo o selektivni integraciji oziroma predvidevajo ohranitev segregiranih institucij za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter o potrebi po zagotavljanju različnih možnosti za šolanje posameznikov. Manj natančno to področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami sicer opredeljuje koncept

²⁹ 57. člen (izobrazba in šolanje) in 52. člen (pravice invalidov), Ustava RS 1991

Perspektive razvoja (1992), Izobraževanje za 21. stoletje (1991) in Bela knjiga (1995) pa mu posvečata kar precej pozornosti. Ker je Bela knjiga (1995) nastajala nekaj let kasneje kot koncept Izobraževanje za 21. stoletje (1991), lahko predvidevamo, da pri ponujanju rešitev nadgrajuje nekatere njegove predloge. Zato bomo postavili predpostavko, da je izhodišče za vse nadaljnje predloge kontinuuma programov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami zasnova Izobraževanje za 21. stoletje (1991) in ima zato tudi neposredni vpliv na določanje javno veljavnih programov v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja³⁰.

Vsi obravnavani koncepti in ZOFVI se skladajo še v enem pomembnem segmentu, da je ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo nujno potrebnih nekaj temeljitih prilagoditev na različnih področjih in nivojih, ki bodo omogočale uspešno socialno vključevanje in izobraževanje vseh otrok. Izobraževanje za 21. stoletje (1991) le bežno spregovori o prilagoditvah, ki jih naj izvede redna osnovna šola ali vrtec, če te niso mogoče pa naj se otrok s posebnimi potrebami vključi v specializirano ustanovo (Izobraževanje za 21.

³⁰ Prim.:

»Osebe z motnjami v razvoju se v osnovnošolskem obdobju usposabljaajo najmanj 9 let. To obdobje pa se lahko v posameznih primerih tudi podaljša, če se s tem doseže cilj usposabljanja.

Razviti je treba različne oblike vzgoje, izobraževanja in usposabljanja glede na vrsto, stopnjo motenosti ter glede na objektivne in subjektivne pogoje okolja:

- razvijanje integriranih oblik vzgoje, izobraževanja in usposabljanja v redni osnovni šoli ob upoštevanju možnosti ter ob zahtevi, da morajo biti otrokove razvojne in izobraževalne potrebe optimalno zadovoljene;
- mobilna služba (usposabljanje na otrokovem domu, svetovanje staršem, vzgojiteljem in učiteljem);
- prilagajanje programov vzgoje, izobraževanja in usposabljanja;
- oddelki s prilagojenim programom pri rednih OŠ;
- enote s prilagojenim programom pri OŠ;
- osnovne šole s prilagojenim programom;
- usposabljanje na domu;
- usposabljanje v bolnišnicah;
- usposabljanje v zavodih oziroma centrih za usposabljanje;
- druge sodobne oblike.«

(Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, 1991, str. 85)

»9. člen

(javno veljavni programi in izobrazba)

Javno veljavni programi so:

- izobraževalni programi,
- prilagojeni izobraževalni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in
- izobraževalni programi za odrasle (v nadaljnjem besedilu: izobraževalni programi);
- programi za predšolske otroke,
- vzgojni program domov za učence,
- vzgojni program dijaških domov,
- prilagojeni programi za predšolske otroke s posebnimi potrebami,
- vzgojni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in
- posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki so sprejeti na način in po postopku, določenem z zakonom.

Po javno veljavnih izobraževalnih programih osnovnega, poklicnega, srednjega in višjega strokovnega izobraževanja se pridobi javno veljavna izobrazba.« (ZOFVI, 1996)

stoletje 1991, str. 47). Bolj natančno podobno problematiko opredeljuje koncept Perspektive razvoja (1992), ki govori o tem, da integrirana vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami nedvomno razvija socialne spretnosti samih otrok s posebnimi potrebami, pa tudi drugih otrok, ki z njimi odraščajo, če so za skupno vzgojo in izobraževanje izpolnjeni nekateri osnovni pogoji, kot so npr. ustrezna strokovna usposobljenost pedagoških delavcev, širjenje akomodacijskih kapacitet v razredih, ustvarjanje drugih kadrovskih, materialnih in finančnih pogojev ... (Perspektive razvoja 1992, str. 36). O temeljnih pogojih, ki jih je potrebno zagotoviti šolam, ki bodo imele integrirane otroke s posebnimi potrebami, kot so dodatno število pedagoških in svetovalnih delavcev, zmanjšanje števila otrok v razredu in podobnih, govori tudi Bela knjiga (1995; str. 119). Enako podobno usmeritev, torej zahtevo po izpolnjevanju določenih pogojev ter posamezne privilegije, najdemo v ZOFVI, predvsem v členu, ki govori o normativih in standardih, vendar je določanje teh normativov in standardov preneseno na ministra (ZOFVI 1996, 84. člen) in s tem na podzakonske akte.

Med postopkom sprejemanja Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), ki je potekal vzporedno s sprejemanjem Zakona o osnovni šoli (1996), sta se pojavili dve bistveni pobudi za spremembe, ki sta bili v skladu z občimi prizadevanji po upoštevanju in uresničevanju človekovih in otrokovih pravic. To sta poimenovanje *osebe oz. otroci s posebnimi potrebami* namesto poimenovanja *osebe oz. otroci z motnjami v razvoju* ter pobuda za sprejemanje posebnega zakona, ki bi urejal vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Obe pobudi sta brez dvoma bistven korak k izenačevanju možnosti za vse člane družbe. To so sicer le zakonske določbe, ki jih praksa lahko prerašča, vendar ne moremo mimo tega, da vendarle ti pobudi sta osnova, ki prispeva k zmanjšanju diskriminacije in tudi širše pripomore k bolj vključujočemu ravnanju celotne družbe do vseh.

4.2. Zakon o osnovni šoli

Že ob analizi spreminjanja Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 12/96) smo ugotavljali, da zelo pomembnih sprememb na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami med posameznimi predlogi obravnavanega zakona ni bilo opaziti. Enako velja za zakon, namenjen šolanju v osnovni šoli. Predvidevali smo, da se bodo spremembe tesno navezovale na tiste, sprejete med obravnavo ZOFVI, podobno kot pri spreminjanju predlogov ZOFVI pa predvsem na predstavitev Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95). Razen teh posrednih sprememb, smo v zvezi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami na ravni obravnav Zakona o osnovni šoli vendarle pričakovali obširnejšo razpravo in številnejše predloge za opredelitev te problematike, kot smo jo srečali med analizo obravnave Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 12/96).

4.2.1. Prva obravnava Zakona o osnovni šoli

Začnimo analizo sprememb na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Zakonu o osnovni šoli (1996) tam, kjer obravnavo začenja tudi Predlog zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94), to je pri oceni stanja in primerjalnem prikazu osnovnošolskega izobraževanja v drugih državah. V uvodnem poglavju predstavitve Predloga zakona o osnovni šoli – prva obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94, str. 64-65) predlagatelj zakona predstavlja in primerja z drugimi državami področja, ki so vključena v besedilo Predlog zakona o osnovni šoli – prva obravnava (prav tam). Za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami primerjava z drugimi državami na tem mestu ni bila predstavljena.

Kljub temu, da je bilo v predstavitvenem delu Predloga zakona o osnovni šoli – prva obravnava (prav tam) poglavje *Šolanje učencev z motnjami v razvoju* vključeno v predstavitev predlaganih sprememb (prav tam, str. 67) in kljub temu, da je bila analiza stanja in primerjava z drugimi državami v trenutku nastajanja te predstavitve že narejena (Šebart, Javornik 1993, str. 1-3), se je predlagatelj uvodni oceni stanja in primerjalni analizi z drugimi državami na

področju obravnave otrok s posebnimi potrebami, izognil. Menimo, da lahko iščemo vzrok za izogibanje, ki ga lahko razumemo tudi kot zmanjševanje pomena omenjene teme, predvsem v tem, da je bil poseben zakon o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v parlamentarno obravnavo podan kasneje.

Če se je predlagatelj v oceni stanja in primerjalnem prikazu lahko izognil obravnavi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, tega v nadaljevanju ni mogel več prezreti. Za to po našem mnenju obstajata dva razloga. Prvi je ta, kakor zapiše predlagatelj, da sprejemanje zakonodaje zaostaja za spremembami v šolski praksi, med katere sodi tudi uvajanje integracije otrok s posebnimi potrebami Predloga zakona o osnovni šoli – prva obravnava (Glej: Poročevalec državnega zbora, št. 46/94, str. 65). Drugi razlog za nujnost vključevanja poglavja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v predlagano besedilo zakona pa je eksplicitno naveden v uvodni predstavitvi predlaganega zakona. Omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja, omogočanje optimalnega razvoja potencialov vseh otrok, in (med drugimi) omogočanje šolanja otrokom z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v zanje najmanj restriktivnem okolju je namreč predlagatelj uvrstil med temeljne cilje in načela obveznega osnovnošolskega izobraževanja (Glej: prav tam, str. 65)

Na podlagi postavljenih temeljnih ciljev in načel osnovnošolskega izobraževanja je predlagatelj v poglavju *Razlogi za spremembo in predlagane rešitve* v uvodni predstavitvi Predloga zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (prav tam) poleg področij *Trajanje osnovnošolskega izobraževanja in začetek šolanja, Organizacija šolskega časa in program osnovnošolskega izobraževanja, Preverjanje in ocenjevanje znanja ter pogoji za napredovanje, Diferenciacija in nivojski pouk* ter *Učitelji*, umestil tudi poglavje *Šolanje učencev z motnjami v razvoju*.

Analiza poglavja *Šolanje učencev z motnjami v razvoju* (prav tam, str. 67) pokaže, da besedilo sloni na formulaciji, ki je nekaj mesecev kasneje izšla v Beli knjigi (1995) kot podpoglavje *Zasnove osnovne šole – Šolanje učencev in učenk s posebnimi potrebami*³¹. Tako kot poglavje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v Beli knjigi (1995; str.

³¹ primerjava:

Šolanje učencev in učenk s posebnimi potrebami (Bela knjiga 1995, str. 115)

Šolanje učencev z motnjami v razvoju (Predlog zakona o osnovni šoli– prva obravnava, 1994, str. 67)

115-119), tudi poglavje o tej tematiki v Predlogu zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (Glej: Poročevalec državnega zbora, št. 46/94, str. 67) obsega celotno zasnovano za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Kasneje bomo videli, da Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96), prav tako kot ZOFVI (Ur. l. RS, št. 12/96), ne vsebuje natančnih določb o šolanju otrok s posebnimi potrebami in v svojih določbah ne zaobseže vsega, kar je na tem mestu določeno kot predlagane rešitve, saj so natančnejše določbe o tem tematskem sklopu ponovno preložene na poseben zakon o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Predstavitev Predloga zakona o osnovni šoli – prva obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94) za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami torej ni pomembna le zato, ker pokaže, k čemu bodo stremele zakonske rešitve na tem področju v Zakonu o osnovni šoli (1996), ampak nosi še dodatno težo, saj s svojo vsestranskostjo in širino nakazuje tudi ton, smer in nekatere rešitve, ki naj bi bile izpeljane in dorečene šele kasneje, v posebnem zakonu o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Da opredelitve o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki stojijo v Predlogu zakona o osnovni šoli (prav tam) (skupaj z ZOFVI) ne bodo zadostovale za ustrezno reševanje zapletov na tem področju, je bilo jasno vsem. Podobno kot smo videli že ob analizi obravnave predlogov ZOFVI, so se tudi ob obravnavi Predloga zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (prav tam) pojavljale pobude za celovitejšo rešitev tega področja. »[...] Poslanska skupina SKD je mnenja, da mora predlagatelj, v kolikor želi omogočiti otrokom s težjimi specifičnimi težavami učinkovito učno pomoč, točno opredeliti, kdo bo izvajal to, kakšne so prostorske možnosti, kdo in do kakšne oblike pomoči so ti otroci upravičeni glede na svoje učne težave. Zagotoviti je treba vsem osnovnim šolam v Republiki Sloveniji enake materialne možnosti.« (Kocuvan 1995, str. 209)

Ključna je bila zahteva, da predlagatelj svežnja šolske zakonodaje do naslednje obravnave pripravi tudi osnutek posebnega zakona o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Tako je pričakovanje objave Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vplivalo tudi na to, da se o temi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na prvi obravnavi Predloga zakona o osnovni šoli ni razvila obširnejša razprava ter za to področje na prvi obravnavi predloga ni bilo podanih dopolnil (glej: Sejni zapiski 1995. Prva obravnava zakona o osnovni šoli. 29. seja. 2. zvezek, str. 203-215 in 5. zvezek, str. 471-491).

Edina pomembnejša sprememba, povezana z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ki jo predlagatelj omenja ob prvi obravnavi Predloga zakona o osnovni šoli (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94), se nanaša na prilagoditev vsebine, metod in oblik dela učencem s posebnimi potrebami. Ta sprememba je bila kot 12. člen že uvrščena v Predlog zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (prav tam, str. 69), saj je bil predlog zanjo podan že med javno razpravo o omenjenem zakonu. »Ob proučitvi prejetih pripomb na gradivo, ki je bilo objavljeno v Šolskih razgledih dne 30. septembra 1994, smo pri pripravi predloženega besedila členov Zakona o osnovni šoli (Predlog zakona o osnovni šoli – prva obravnavo – op.p.) upoštevali naslednje pripombe. V Temeljnih določbah smo v 12. členu šole zavezali, da učencem s specifičnimi učnimi težavami in posebej nadarjenim učencem prilagodijo vsebino, metode in oblike dela.« (prav tam, str. 79)

Glede na to, da v prvi parlamentarni obravnavi Predloga zakona o osnovni šoli ni bilo podanih pomembnejših predlogov in pobud za spremembe, ki se ne bi nanašale na predstavitev posebnega zakona o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, smo v besedilu za drugo obravnavo Zakona o osnovni šoli pričakovali predvsem spremembe, ki bodo posredna ali neposredna posledica rešitev, zapisanih v predlogu takšnega zakona.

4.2.2. Druga obravnavo Zakona o osnovni šoli

»Državni zbor Republike Slovenije je na 29. seji dne 16. marca 1995 v prvi obravnavi sprejel Predlog zakona o osnovni šoli kot primerno osnovo za pripravo besedila predloga za drugo obravnavo.« (Predlog zakona o osnovni šoli – druga obravnavo, 1995, str. 18).

V besedilu členov smo med primerjalno analizo predlogov zakona o osnovni šoli za prvo in drugo obravnavo ugotovili številne spremembe, ki se nanašajo na področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Kot smo predvidevali, je večina predlaganih sprememb nastala posledično, ob objavi Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – prva obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95). »Skladno s stališčem Državnega zbora je predlagatelj pripravil **predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami**. S tem zakonom se ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in mlajših polnoletnih

oseb s posebnimi potrebami ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja [...] Ti otroci se bodo izobraževali po določilih Zakona o osnovni šoli in v skladu z drugimi predpisi. [...] Predlagatelj je v predlog zakona za drugo obravnavo zato vključil določbe, ki se nanašajo na specifiko izobraževanja teh otrok (obvezni in izbirni predmeti, podaljšano bivanje, vzgojno izobraževalna obdobja, izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, nivojski pouk, vpis, prešolanje, ocenjevanje in preverjanje znanja ob koncu obdobj, napredovanje, popravni izpiti, spričevala, izobraževanje na domu).« (Predlog zakona o osnovni šoli – druga obravnavo, 1995, str. 19)

V nadaljevanju bomo analizirali spremembe, ki so nastale v besedilu Predloga zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (prav tam) v primerjavi z besedilom, ki je bilo v proceduro obravnave v državnem zboru poslano v prvo obravnavo.

Podobno kot za spremembe v besedilu ZOFVI za drugo obravnavo velja tudi za besedilo Zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo, da je ena najbolj bistvenih sprememb neposredno vezana na rešitve, ki so bile zapisane in predstavljene v Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95). To je nadomestitev poimenovanja “otroci z motnjami v razvoju” s poimenovanjem “otroci s posebnimi potrebami”. (Prim.: Predlog zakona o osnovni šoli – EPA 934 – prva obravnavo, 1994 in Predlog zakona o osnovni šoli – EPA 934 – druga obravnavo, 1995)

Tudi vzroke za večino drugih sprememb v besedilih obeh predlogov lahko pripisujemo rešitvam v predstavljenem Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95), pa tudi posameznim spremembam v Predlogu ZOFVI za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95). Ker je to le groba ocena, se z njo ne moremo zadovoljiti. Zato pogledjmo najprej še druge pomembne spremembe v Predlogu zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo, ki se dotikajo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Spremembe najdemo že v Temeljnih določbah zakona, in sicer v določbah, ki opredeljujejo skupino otrok s posebnimi potrebami in njihovo izobraževanje. Pomembna razlika je predvsem v tem, da v Predlogu zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94) ni posebej določeno, kateri otroci spadajo med skupino otrok s posebnimi potrebami, medtem ko je v naslednjem predlogu zakona vključen tudi podrobnejši

opis skupine otrok s posebnimi potrebami³². Opredelitve o izobraževanju skupine otrok s posebnimi potrebami na način, da jim šola prilagodi metode in oblike dela, se med obravnavanima predlogoma Zakona o osnovni šoli bistveno ne razlikujejo, le da jih Predlog zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95) natančneje določa ter da natančneje opredeljuje posebne prilagoditve, kar je gotovo posledica že prej navedenih vzrokov za spremembe³³. Takih rešitev pred sprejetjem določenih sprememb v Predlogu ZOFVI za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95) in pred predstavitvijo Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95), sploh ni bilo mogoče predvideti, saj na nobenem mestu v zakonodaji ni bilo določeno, kakšne oblike prilagoditev programov in oblik dela za otroke s posebnimi potrebami se lahko izvajajo.

V drugem poglavju Predloga zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95, str. 10), z naslovom Program in organizacija dela v osnovni šoli, lahko v primerjavi z besedilom predlaganega zakona iz prve obravnave najdemo bistvene spremembe v predlaganih rešitvah na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Na tem mestu je dodan nov 18. člen, ki zakonsko opredeljuje možnost prilagajanja programov otrokom s posebnimi potrebami, ko pravi, da se »za učence s posebnimi potrebami lahko

³² Prim.:

11. člen, Predlog zakona o osnovni šoli – prva obravnavo, 1994, str. 69

11. člen
(otroci s posebnimi potrebami)

Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni pogoji za vzgojo in izobraževanje.

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi ni naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, otroci z ovirami pri gibanju ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.

(Predlog zakona o osnovni šoli – druga obravnavo, 1995, str. 10)

³³ Prim.:

12. člen, Predlog zakona o osnovni šoli – prva obravnavo, 1994, str. 69

12. člen
(izobraževanje učencev s posebnimi potrebami)

Učenci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo, prilagojene programe ali posebni program vzgoje in izobraževanja, se izobražujejo v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi.

Izobraževanje učencev z učnimi težavami se izvaja v skladu s tem zakonom tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Izobraževanje posebej nadarjenih učencev se izvaja v skladu s tem zakonom tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

(Predlog zakona o osnovni šoli – EPA 934 – druga obravnavo, 1995, str. 10)

obvezni in izbirni predmeti določijo s prilagojenimi izobraževalnimi programi ali s posebnim programom vzgoje in izobraževanja.« (prav tam, str. 10). Ta novost je ob enem usklajena tudi s spremembo Predloga ZOFVI za drugo obravnavo, kjer lahko v 8. členu prvič hkrati z rednimi izobraževalnimi programi najdemo tudi prilagojene izobraževalne programe (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95, str. 46). Zaradi teh novosti in nekaterih rešitev, ki jih ponuja Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95) najdemo v Predlogu zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95, str. 10) še nekaj sprememb v rešitvah o organizaciji dela z otroki s posebnimi potrebami.

Na podlagi 18. člena Predloga zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (prav tam), pa tudi na podlagi odločbe o usmeritvi, ki jo predvideva Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95), najdemo v poglavju Program in organizacija dela v osnovni šoli v Predlogu zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95, str. 10) še nekaj sprememb, ki vplivajo na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Pri tem velja poudariti, da ne gre za spektakularne novosti, temveč za dodatne možnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Med takšne dodatne možnosti lahko uvrščamo dopolnitev 21. člena o podaljšanem bivanju, ki dodaja, da lahko za učence s posebnimi potrebami šola organizira podaljšano bivanje tudi od sedmega do devetega razreda, če je tako določeno z odločbo o usmeritvi (Glej: prav tam, str. 10). Tudi dopolnitev 32. člena o vzgojno – izobraževalnih obdobjih, ki pravi, da se lahko s prilagojenimi izobraževalnimi programi in s posebnim programom vzgoje in izobraževanja za učence s posebnimi potrebami vzgojno – izobraževalna obdobja določijo tudi drugače (Glej: prav tam, str. 11) pomeni dodatno možnost za otroke s posebnimi potrebami. Možnosti za vzgojo in izobraževanje te skupine otrok širi tudi dopolnitev 37. člena o izvajanju vzgojno – izobraževalnega dela, ki dopušča možnost, da se s prilagojenimi izobraževalnimi programi in s posebnim programom vzgoje in izobraževanja za učence s posebnimi potrebami določi tudi drugačno izvajanje vzgojno – izobraževalnega dela, kot ga sicer določa ta člen (Glej: prav tam, str. 12). In nenazadnje sodi med dodatne možnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami tudi nov 41. člen, ki določa, da se lahko nivojski pouk in prehajanje med nivoji za učence s posebnimi potrebami posebej določi tudi s prilagojenimi izobraževalnimi

programi ter da določbe o nivojskem pouku ne veljajo za tiste otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v posebni program vzgoje in izobraževanja (Glej: prav tam, str. 12).

V tretjem poglavju Predloga zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (prav tam), ki govori o vpisu, najdemo predvsem dve pomembni novosti, ki sledita rešitvam, zapisanim v Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95). Kot prva se v 44. členu in še v številnih drugih členih predlaganih zakonov iz svežnja šolske zakonodaje pojavlja komisija za usmerjanje, ki je na tem mestu prvič omenjena in ji je dana vloga, da lahko odloži začetek šolanja za eno leto (Glej: Predlog zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo, 1995, str. 12). Podrobneje so bile v tistem trenutku naloge in pristojnosti komisije za usmerjanje določene v 21. in 24. členu že omenjenega Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95, str. 8). Druga novost nov 48. člen in je s prvo novostjo neposredno povezana, saj opredeljuje pravico otrok s posebnimi potrebami, da se šolajo v šolskem okolišu, kjer imajo stalno prebivališče, razen če je z odločbo drugače določeno (Glej: Predlog zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo, 1995, str. 13).

Tudi v nadaljevanju Predloga zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95) sledimo spremembam v primerjavi z besedilom Predloga zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94). Vsa spremenjena določila se posredno ali neposredno povezujejo z odločbo o usmeritvi³⁴, ki je kot rešitev ponujena v 23. členu Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95, str. 8).

Menimo, da je smiselno opozoriti še na dve novosti v 11. poglavju, Kazenskih določbah, in sicer v 99. in 100. členu Predloga zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94, str. 17). Nanašata na odgovornost šole in staršev, da spoštujejo določbe iz odločbe o usmeritvi. Ti dve rešitvi pomenita pomemben korak k spoštovanju

³⁴ Neposredno se določila povezujejo z odločbo o usmeritvi, kadar se nanjo neposredno sklicujejo.

Prim.: »Učence s posebnimi potrebami je mogoče vključiti v drugo osnovno šolo na podlagi odločbe o usmeritvi.« (53. člen, Predlog zakona o osnovni šoli – druga obravnavo, 1995, str. 13)

Posredno se določila povezujejo z odločbo o usmeritvi kadar je v določilih zapisano, da se lahko rešitve za vključene v prilagojeni program ali posebni program razlikujejo.

Prim.: »S prilagojenimi programi in posebnim programom vzgoje in izobraževanja se lahko drugače določi način ocenjevanja ter preverjanje znanja ob koncu obdobj.« (65. člen, Predlog zakona o osnovni šoli – druga obravnavo, 1995, str. 14) Vključevanje v take programe pa se določa v odločbi o usmeritvi, ki je tako posredno povezana z določilom o možnosti prilagoditve.

pravic otrok s posebnimi potrebami, saj opredeljujeta kazni za nespoštovanje določb iz odločbe o usmeritvi.

Dosedanja analiza je pokazala, da se v Predlogu zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95) vse spremembe členov nanašajo na prilagajanje rešitvam, ki so bile predstavljene v Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95). Glede na pokazano ob analizi predlogov Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter glede na to, kot smo že navedli, da predlagatelj Zakona o osnovni šoli sam predvideva spremembe, ki temeljijo na Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, to ne predstavlja nikakršnega presenečenja.

V nadaljevanju bomo predstavili amandmaje, ki so bili predlagani med proceduro druge parlamentarne obravnave zakona, ki govori o osnovni šoli. Skušali bomo preveriti, če je bila ponujena kakšna presenetljiva rešitev.

Med drugo parlamentarno obravnavo Predloga zakona o osnovni šoli sta izstopala dva amandmaja, ki sta predvidevala spremembe besedila Predloga zakona o osnovni šoli za tretjo obravnavo in sta se dotikala vprašanj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Matični odbor za kulturo, šolstvo in šport je predlagal amandma k 11. členu, ki je pomemben zato, ker med skupino otrok s posebnimi potrebami vključuje tudi trajno bolne otroke in hkrati šole zavezuje k temu, da določijo osebo, ki bo usklajevala vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter za to področje prevzemala odgovornost. (Glej: Sejni zapiski, 34. seja, 4. zvezek, 1995, str. 452) Navedeni amandma je Odboru za kulturo, šolstvo in šport predlagala Komisija za vprašanja invalidov v Mnenju k predlogu zakonov o šolski zakonodaji (Komisija za vprašanja invalidov, 30.6.1995), vendar v nekoliko širši obliki. Ob tem je namreč predvidevala dopolnitev omenjenega člena še z besedilom: »(OŠ mora zagotoviti tudi – op.p.) ustrezen – prilagojen prostor in opremo, potrebne pripomočke, usposobljenost za izdelavo, izvedbo in evalvacijo individualiziranega programa in druge posebne pogoje za izvajanje tega programa«. (Mnenje Komisije za vprašanja invalidov k predlogu [...], 30. junij 1995) Kompromisno je bila ta dopolnitev umaknjena še pred predstavitvijo v državnem zboru. Predlaganje dopolnitev oz. sprememb so verjetno spodbudile Pripombe k predlogu Zakona o OŠ, ki jih je posredovala Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije. Pravijo

namreč, da »11. člen poleg zagotavljanja pogojev za vzgojo in izobraževanje opredeljuje otroke s posebnimi potrebami. Vendar ta definicija ni popolna – ne najdemo otrok s kombiniranimi motnjami, ki jih je zelo veliko, še manj otrok z nevrološkimi motnjami oz. poškodbami možganov, niti dolgotrajno bolnih otrok.« (Pripombe Zveze društev za cerebralno paralizo [...], 22. maj 1995).

Drugi amandma, ki je pomemben za spremembo besedila zakona o osnovni šoli na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je sedmi amandma k 37. členu, saj spreminja dikcijo, ki bi lahko kdaj v prihodnosti pomenila pomembno oviro za uresničevanje v šolski praksi. Namesto izraza defektolog, ki je na tem mestu uporabljen v dotedanjem besedilu, je vlada kot predlagatelj ponudila izraz strokovni delavec s specialno defektološko izobrazbo: »Osmi odstavek 37. člena se spremeni tako, da se glasi: „V oddelku , v katerega so vključeni učenci s posebnimi potrebami iz prvega odstavka 12. člena tega zakona, lahko poleg učitelja sodeluje strokovni delavec s specialno pedagoško izobrazbo.“« (Sejni zapiski, 34. seja, 4. zvezek, 1995, str. 499)

To sta amandmaja, ki sta bila v proceduri druge obravnave Predloga zakona o osnovni šoli sprejeta, kar pomeni, da je moral predlagatelj zakona te spremembe upoštevati pri pripravi besedila za tretjo obravnavo.

Opozoriti velja še na amandma, predlagan iz strani Komisije za vprašanja invalidov (Mnenje [...], 30.6.1995), ki pa v drugi obravnavi Predloga zakona o osnovni šoli ni bil sprejet in zato ni obvezoval predlagatelja zakona, da na tem mestu spremeni besedilo. Komisija za vprašanja invalidov je predlagala, da se besedilo 48. člena »spremeni tako, da se glasi: „Starši imajo pravico in dolžnost otroka s posebnimi potrebami iz prvega odstavka 12. člena tega zakona vpisati v osnovno šolo v šolskem okolišu, kjer stalno prebiva. Otroka se v postopku usmerjanja usmeri v šolo, ki izpolnjuje pogoje za njegovo všolanje. Šolska uprava ob soglasju staršev izda pravnomočno odločbo o usmeritvi.“« (Sejni zapiski, 34. seja, 4. zvezek, 1995, str. 502) Predlagani amandma je predvideval spremembe dikcije v tem, da imajo starši poleg pravice vpisa otroka s posebnimi potrebami v šolski okoliš, kjer ima stalno prebivališče, tudi dolžnost, da to storijo, poleg tega pa predvideva tudi novost, da je potrebno soglasje staršev, da lahko šolska uprava izda odločbo o usmeritvi.

Enako kot smo ugotavljali že ob analizi druge obravnave Predloga zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter enako kot smo ugotavljali ob predlogih sprememb med prvo obravnavo Predloga zakona o osnovni šoli, je večina pobud za spremembe rezultat predstavitve Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95) in na tem predlogu tudi temeljijo. Ponovno moramo poudariti, da to ne pomeni, da se, v tem primeru Predlog zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95), na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami spreminja zgolj na podlagi predstavitve nekega novega zakona. So pa določene uskladitve nujne, da omogočijo skladno izvajanje predpisov enega in drugega omenjenega zakona, čeprav med amandmaji k besedilu za tretjo obravnavo Predloga zakona o osnovni šoli ne najdemo zelo bistvenih sprememb.

4.2.3. Tretja obravnava Zakona o osnovni šoli

»Vlada Republike je na 164. seji dne 12. oktobra 1995 določila besedilo Predloga zakona o osnovni šoli, ki ga pošilja v tretjo obravnavo na podlagi sklepa 34. seje Državnega zbora Republike Slovenije z dne 26/9-1995 in 195. člena poslovnika Državnega zbora Republike Slovenije.« (Predlog zakona o osnovni šoli – tretja obravnava, 1995, str. 17)

Podobno kot ob analizi besedila Zakona o organizaciji vzgoje in izobraževanja za tretjo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 45/95), tudi ob podrobnejši analizi Predloga zakona o osnovni šoli za tretjo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 45/95), nismo pričakovali številnih in bistvenih sprememb besedila glede na Predlog zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95).

Obe opaznejši spremembi smo predstavili že ob analizi druge obravnave predlaganega Zakona o osnovni šoli, saj sta konsistentni s predlaganimi amandmaji med drugo obravnavo. Prva sprememba, ki je bila kot amandma predlagana in tudi sprejeta med drugo obravnavo je sprememba 11. člena, ki govori o opredelitvi skupine otrok s posebnimi potrebami. Dodana je skupina dolgotrajno bolnih otrok ter nov odstavek, ki obvezuje osnovne šole, da za izvajanje osnovnošolskega programa otrok s posebnimi potrebami zagotovijo koordinatorskega učitelja za vzgojo in izobraževanje teh otrok (po: Predlog Zakona o osnovni šoli – tretja obravnava, 1995, str.

18). Druga sprememba besedila je sprememba osmega odstavka 38. člena o izvajanju vzgojno – izobraževalnega dela. Namesto določila, da lahko poleg učitelja v razredu, kamor je vključen otrok s posebnimi potrebami, poučuje tudi defektolog, predvideva določilo, da lahko poleg učitelja sodeluje strokovni delavec s specialno pedagoško izobrazbo (po: prav tam, str. 20).

Med tretjo obravnavo je poslanska skupina Demokratska stranka ob podpori Komisije za vprašanja invalidov in Odbora za kulturo, šolstvo in šport ponovno predlagala amandma k 11. členu o otrocih s posebnimi potrebami: »Prvi odstavek se spremeni tako, da se glasi: “Otrokom s posebnimi potrebami morajo biti zagotovljeni ustrezni prostori, oprema, pripomočki in drugi pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje.” Za drugim odstavkom se doda nov odstavek, ki se glasi: “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.” V tretjem odstavku, ki postane 4 odstavek, se besedilo “koordinatorja za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami” nadomesti z besedilom: “Osnovna šola mora za izvajanje osnovnošolskega programa otrok s posebnimi potrebami zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov.”« (Sejni zapiski, 37. seja, 3. zvezek, str. 312) Kot takšen je bil amandma med obravnavo v Državnem zboru sprejet. V imenu poslanske skupine Demokratska stranka pa je T. Peršak predlagal še eno spremembo 11. člena, ki je vplivala na končno obliko tega člena v sprejetem zakonu: »V drugem odstavku se črta besedilo v tretji in četrti vrstici “otroci z ovirami pri gibanju oziroma gibalnimi motnjami” in se ga nadomesti z besedilom “gibalno ovirani otroci”.« (Amandma Poslanske skupine Demokratska stranka, 6. 11. 1995) Isti predlog je podal tudi B. Šušteršič v imenu Komisije za vprašanja invalidov. Predlog spremembe so poslanci Državnega zbora podprli. Obravnavana in sprejeta predloga za spremembe 11. člena Predloga zakona o osnovni šoli za tretjo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 45/95, št. 18) se s takšnim besedilom pojavljata tudi dokončnem besedilu Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, 12/96).

Ob analizi oblikovanja predlogov ter končne verzije Zakona o osnovni šoli smo postali pozorni še na nekatere določbe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, za katere ni bilo pobud za spremembe in tako od Predloga zakona o osnovni šoli za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94) niso bile preoblikovane.

Spreminjanje šolske zakonodaje temelji glede na Belo knjigo med drugimi tudi na »načelu enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki ter na načelu pravice do izbire in do drugačnosti« (Bela knjiga 1995, str. 90). Ob upoštevanju načela enakih možnosti je zanimiva razlika med določbo 48. člena Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96) vpisu glede na šolski okoliš ter določbo 49. člena (prav tam), ki govori o vpisu učencev s posebnimi potrebami. Glede na 48. člen (prav tam) imajo starši pravico vpisati otroka v osnovno šolo tam, kjer otrok stalno ali začasno prebiva, glede na določbo 49. člena (prav tam) pa imajo starši pravico otroka s posebnimi potrebami vpisati v osnovno šolo v šolskem okolišu, kjer otrok stalno prebiva (in torej ne tudi tam, kjer prebiva začasno). (Prim.: prav tam) Takšno neenako diktacijo lahko interpretiramo tudi kot diskriminacijo otrok s posebnimi potrebami in s tem kršeno ustavno pravico do enakih možnosti, hkrati pa pomeni nedoslednost v zakonu.

Skromna razprava med obravnavami predlogov Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakona o osnovni šoli o problematiki vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je torej pustila tudi nekatere pomanjkljive rešitve, ki zagotovo ne prispevajo k demokratičnosti šolske zakonodaje.

4.2.4. Interpretacija zakonodajnih rešitev

Najprej bomo v nadaljevanju Zakon o osnovni šoli primerjali z zasnovami, ki so predstavljale osnovo za oblikovanje tega zakona. Skušali bomo pokazati, katera od zasnov je pomenila neposredno osnovo za izpeljavo posamezne rešitve, kot jo najdemo v sprejetem Zakonu o osnovni šoli.

Najpomembnejši člen v Zakonu o osnovni šoli, ki se dotika vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je 11. člen, ki govori o otrocih s posebnimi potrebami. Opredeljuje skupino otrok s posebnimi potrebami, predvideva zagotavljanje pogojev za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter pravico do strokovno pripravljenih individualiziranih programov (Zakon o osnovni šoli, Ur.l. RS, št. 12/96).

V vseh zasnovah najdemo poskuse opredelitve skupine otrok s posebnimi potrebami, vendar za nobeno od njih ne moremo trditi, da je izključna osnova za zakonsko sprejeto rešitev na

tem področju. Tako Izobraževanje za 21. stoletje (1991) pri opredeljevanju skupine otrok s posebnimi potrebami ne vključi nadarjenih in dolgotrajno bolnih otrok, Perspektive razvoja (1992) ne vključujejo nadarjenih otrok in uporabljajo pri opredeljevanju drugačno terminologijo, Bela knjiga (1995) pa v opredelitvi skupine otrok s posebnimi potrebami ne vključuje dolgotrajno bolnih otrok. Zanimivo je, da določbo o pravici do individualnega programa tako ali drugače predvidevajo tako Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96) kot vse tri zasnove.

V osmem odstavku 38. člena Zakona o osnovni šoli (prav tam), ki govori o izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, omogoča ob učitelju vključevanje strokovnega delavca s specialno pedagoško izobrazbo v oddelke, kamor so vključeni otroci s posebnimi potrebami (prav tam). Osnovo za takšno rešitev najdemo v Beli knjigi (1995), ki med naštevanjem kontinuuma različnih programov od najbolj integriranih do najbolj segregiranih omenja tudi možnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v »redni oddelek z večjo dopolnilno pomočjo v oddelku (razrednik in defektolog)« (prav tam, str. 117).

Prav tako pomemben je 49. člen, ki govori o pravici staršev, da vpišejo otroka s posebnimi potrebami v osnovno šolo v njegovem šolskem okolišu, razen če ta šola ne izpolnjuje pogojev in je zato otroku z odločbo o usmeritvi določena druga ustrezna osnovna šola (Zakon o osnovni šoli 1996, Ur. l. RS, št. 12/96). Osnove za takšno rešitev najdemo v bistvu v vseh treh zasnovah. Najbolj konkretne predloge v tej smeri zasledimo v Izobraževanju za 21. stoletje (1991), ki predvideva »usposabljanje, življenje in delo pod čimbolj normalnimi pogoji, v posebnih razmerah pa šele takrat, ko splošno okolje in splošne institucije ne morejo ustrezno zadovoljevati specifičnih razvojnih, edukacijskih ter socialnih in drugih potreb.« (Izobraževanje za 21. stoletje, 1991, str. 30).

Druge določbe, povezane z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ki jih najdemo v Zakonu o osnovni šoli, lahko neposredno povežemo z rešitvami, ki so zapisane v Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95), zato bomo povezovanje teh rešitev z zasnovami vključili v analizo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in primerjavo tega zakona z zasnovami osnovnošolske zakonodaje.

Ob primerjalni analizi Zakona o osnovni šoli, sprejetega leta 1996, z Zakonom o osnovni šoli iz leta 1980, lahko pridemo na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami do dvoumnih zaključkov. Na eni strani tako v Zakonu o osnovni šoli iz leta 1980 najdemo omembe otrok s posebnimi potrebami oziroma, kakor so poimenovani v tem zakonu, otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, le v treh členih³⁵. Določbe v teh členih so splošne in neposredno niso vplivale na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zato lahko rečemo, da Zakon o osnovni šoli iz leta 1980 ni opredeljeval vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Toda na drugi strani ta isti zakon na nobenem mestu ne omejuje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in nikjer ne preprečuje vpisa otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. Če želimo na Zakon o osnovni šoli iz leta 1980 gledati iz te perspektive, lahko najdemo nekaj členov, ki spodbujajo individualizirane oblike poučevanja (lahko tudi otrok s posebnimi potrebami)³⁶.

Ne moremo torej enoznačno trditi, da je Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prinesel same nove rešitve, res pa je, da so rešitve, ki se dotikajo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v tem zakonu natančneje določene in ne dopuščajo dvoumne razlage na taki ravni, kot to dopuščajo rešitve v Zakonu o osnovni šoli iz leta 1980.

V skladu s težnjami po vse bolj aktivnem vključevanju oseb s posebnimi potrebami v najširše družbeno življenje in v skladu z mednarodnimi težnjami po zagotavljanju pravice do izobraževanja za vse člane družbe kot temeljne človekove pravice in poudarjanjem pomena izobraževanja kot temelja za uresničevanje vseh drugih človekovih pravic, pomenijo sprejete zakonodajne rešitve premik k ustrežnejšemu reševanju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Lahko rečemo, da so sprejeta stališča in sklepi v skladu z idejo o humanizmu.

³⁵ Glej:

23. člen, 54. člen in 115. člen, Zakon o osnovni šoli, Ur. l. SRS, št. 5/1980

³⁶ Prim.:

52. člen, Zakon o osnovni šoli, Ur. l. SRS, št. 5/1980

4.3. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Na zahtevo poslancev Državnega zbora, ki je bila izpostavljena ob prvi obravnavi paketa šolske zakonodaje, je predlagatelj pripravil Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ker je bila prva obravnava tega predloga šele nekaj let kasneje, bomo na tem mestu najprej predstavili omenjeni predlog.

Razlogi pobud za spremembe zakona, ki naj bi urejal vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, so podobni, kot smo jih že navajali pri razlogih za spreminjanje Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakona o osnovni šoli na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Enake razloge navaja tudi predlagatelj v predstavitvi, saj ugotavlja, da »spremembo obstoječega sistema vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v razvoju narekuje predvsem spremenjen odnos do vzgoje in izobraževanja teh otrok. Različne mednarodne organizacije (npr. UNESCO, programi evropske skupnosti), in strokovne komisije (npr. mednarodna liga društev za pomoč duševno prizadetim osebam), pozivajo države članice, naj povsod, kjer je le mogoče, vključujejo otroke z motnjami v razvoju v redne šole, hkrati pa naj zagotavljajo ustrezne programe za njihovo šolanje [...] Temu sledi tudi predlagani zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.« (Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – prva obravnava, 1995, str. 4). Mednarodno sprejeti dokumenti in organizacije, ki stojijo za njimi, vse bolj poudarjajo pravico do izobraževanja vseh in spodbujajo k temu, da je izobraževanje usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in je temelj za uresničevanje vseh drugih človekovih pravic. Ideološke (humanistično – antropološke) osnove dokumentov bi se morale vsaj delno odražati tudi v zakonskih rešitvah vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter v vsakdanji praksi šole.

V času prve predstavitve Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Ur. l. RS, št. 13/95) je v zakonodaji na tem področju vladala zmeda. Še vedno je veljal Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. L. SRS, št. 19/76), nekaj določb iz tega zakona pa je razveljavil že Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja iz leta 1991 (Ur. L. RS, št. 12/91-I). Kriterije za razvrščanje in napotitev otrok z motnjami v razvoju v zavode za usposabljanje je določal Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami

v telesnem in duševnem razvoju (Ur. L. SRS, št. 18/77). Situacijo je dodatno zapletlo sprejetje novega Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 12/96) in Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96), vendar je to zgodba, v katero se na tem mestu ne bomo poglobljali.

Ob nejasno določeni zakonodaji za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je bilo seveda težko določiti, kje in kako se naj izobražuje posamezni otrok s posebnimi potrebami, da bo to najbolj pozitivno vplivalo na njegov celostni razvoj. Zato je bila verjetno želja vseh, da s predlaganim zakonom uredijo to področje in to na način, ki bo vsem otrokom zagotavljal enake pravice in možnosti pri vzgoji in izobraževanju ter maksimalen razvoj vseh otrokovih potencialov. V predstavitvi predloga zakona predlagatelj zapiše: »S predlagano zakonodajo želimo otrokom glede na njihove različne potrebe omogočiti vključevanje v celoten kontinuum programov vzgoje in izobraževanja, od najbolj integriranih oblik do seveda tudi segregiranih v primerih, ko se strokovno ugotovi, da so edino v takem programu zagotovljeni pogoji za otrokov napredek«. (Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – prva obravnava, 1995, str. 4)

Predlog Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Ur. l. RS, št. 13/95, str. 3-11) je podal načrt za urejanje postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, vsebino odločbe o usmerjanju, načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja, prehajanje med programi vzgoje in izobraževanja ter druge organizacijske posebnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki jih ne določata Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 12/96) ter Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96). Možnost za integrirano izobraževanje daje predvsem vsem tistim otrokom, ki ob dodatni strokovni pomoči in s prilagojenim izvajanjem lahko napredujejo v rednih oblikah izobraževanja in dosega enakovreden izobrazbeni standard.

Bistvena novost, ki jo prinaša zakon, je pedagoško naravnani pristop k usmerjanju in prenos pristojnosti za uvedbo postopka in izdajo odločbe iz področja socialnega varstva na področje šolstva oziroma šolskih uprav (čeprav bomo kasneje pokazali, da tudi to ni rešitev, ki bi se uveljavila v praksi).

Pred nadaljevanjem razprave in urejanjem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je bilo vsekakor nujno opredeliti definicijo skupine otrok s posebnimi potrebami, katere vzgojo in izobraževanje naj bi ta zakon določal.

Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Ur. l. RS, št. 13/95) v 2. členu opredeljuje skupino otrok s posebnimi potrebami. To »so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, otroci z ovirami pri gibanju ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja. Po variantnem predlogu so otroci s posebnimi potrebami tisti otroci, ki zaradi umskega primanjkljaja, primanjkljaja sluha in vida, govornih motenj, ovir pri gibanju ter motenj vedenja in osebnosti potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja.« (prav tam, str. 6). V 3. členu Preloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (prav tam) je določeno, da naj bi se »vzgoja in izobraževanje teh otrok izvajala v skladu s predpisi, ki urejajo področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega, poklicnega, strokovnega in tehniškega ter splošnega srednjega izobraževanja.« (prav tam, str. 6) Medtem ko usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v programe ter načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja ureja obravnavani zakon.

Poleg ciljev in načel, ki so določeni za posamezno področje vzgoje in izobraževanja, Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (prav tam) v 4. členu določa še cilje in načela vzgoje in izobraževanja »enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok, ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja, zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka, pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja, celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja, individualiziranega pristopa, kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja ter interdisciplinarnosti.« (prav tam, str. 6).

Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (prav tam) v zvezi s prilagojenim izvajanjem programov v 7. členu določa, da se »otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno

pomočjo, glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč« (prav tam, str. 6). Z odločbo o usmeritvi je v tem primeru določeno, ali otrok se s posebnimi potrebami vključuje v redni program vzgoje in izobraževanja, ali doseže enakovredni izobrazbeni status ter obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči.

»Otroci s posebnimi potrebami, ki niso usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, so v skladu z 12. členom Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami usmerjeni v prilagojene izobraževalne programe in posebni program vzgoje in izobraževanja« (prav tam, str. 7). V primerjavi z dosedanja ureditvijo statičnega razvrščanja otrok s posebnimi potrebami prinaša predlog zakona ne le večjo fleksibilnost v smislu večkratnega usmerjanja posameznega otroka s posebnimi potrebami glede na njegov napredek, ampak tudi večjo fleksibilnost v smislu prehajanja med programi. Predvideva namreč tudi možnost občasnega vključevanja otrok iz prilagojenih v redne programe, pa tudi iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja.

V skladu s 15. členom predlaganega zakona se lahko »otroci z motnjami vedenja in osebnosti usmerjajo v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v obliki vzgojnih, socialno integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojenega programa. Če je zaradi motenj ogrožen njihov zdrav razvoj oziroma ogrožajo okolico, se oddajo v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.« (prav tam, str. 7)

Vsebinsko najpomembnejši del Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je IV. Poglavje, ki govori o postopku usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja. Tam je določeno, kako se izvede uvedba postopka, kako poteka postopek dela komisije, kakšna je vsebina odločbe o usmeritvi, kaj vsebuje individualizirani program ter kdo ga sestavlja ter preverjanje ustreznosti usmeritve v program in predlog za spremembo usmeritve (po: prav tam, str. 8-9)

Z vsemi prikazanimi določbami se jasno kaže osnovna namera predloga zakona, to je fleksibilnost usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.

Na koncu predlaganega zakona najdemo še določbe o zbiranju in varovanju osebnih podatkov, ki se dotikajo specifično otrok s posebnimi potrebami in določajo, da šolska uprava vodi evidenco o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami in določa, katere podatke ta evidenca obsega (po: prav tam, str. 9).

Ta predstavitev Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bila leta 1995 vložena v prvo obravnavo državnemu zboru, nam bo služila kot okvir pri nadaljnji primerjalni analizi. Na podlagi rešitev v besedilu pa so bile uvedene tudi že prej predstavljene spremembe v Predlogu ZOFVI za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13-I/95) in Predlogu zakona o osnovni šoli za drugo obravnavo (prav tam).

4.3.1. Prva obravnava Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Prva obravnava Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v Državnem zboru Republike Slovenije se je začela šele marca 1999, torej skoraj štiri leta po tem, ko je bil predlog vložen v obravnavo. Ker smo že v uvodnem delu analize sprememb Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami podrobno predstavili predlog tega zakona, bomo takoj prešli k razpravi, ki se je v Državnem zboru porodila ob prvi obravnavi predlaganega zakona.

Predlagatelj zakona, vlada Republike Slovenije, je v uvodni predstavitvi vsebine zakona ob nekaterih pojasnilih predlaganih rešitev že sam poudaril, da bodo potrebne nekatere spremembe in dopolnitve posameznih rešitev: »Tu bo dodatno treba po našem mnenju še upoštevati predloge strokovnjakov, ki menijo, da je treba med učence s posebnimi potrebami po tem zakonu uvrstiti tudi otroke z razvojno motnjo šolskih veščin« (Zgaga 1999, trak 595. (MŽ) – 17.18.). S tem je vlada v prvi obravnavi predlaganega zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami sama nakazala eno od možnosti za spreminjanje predlaganih rešitev ter odprla razpravo o predlaganem zakonu.

Predlog zakona je na svoji seji, dne 5.11.1998, kot matično delovno telo državnega zbora obravnaval Odbor za kulturo, šolstvo in šport. Na odboru so ugotavljali, da je predlog zakona primerna podlaga za drugo obravnavo, vendar so za drugo obravnavo ob upoštevanju pripomb

Komisije za vprašanja invalidov in Komisije za politiko enakih možnosti predlagali, da se pripravi v skladu s štirinajstimi stališči, ki so jih predlagali kot potrebne spremembe predlaganih rešitev:

»

1. Za opredelitev otrok s posebnimi potrebami naj se uporablja formulacija iz osnovnega besedila 2. člena. Tam sta namreč dve varianti.
2. Predlagatelj naj z vidika konsistentnosti sistema prouči možnost dopolnitve definicije otrok s posebnimi potrebami še z: učenci z učnimi težavami, dolgotrajno bolni otroci, otroci s kombiniranimi motnjami in posebej nadarjeni otroci.
3. Predlagatelj naj prouči možnost in primernost razširitve izvajanja vzgoje in izobraževanja po tem zakonu tudi na raven višjega strokovnega in visokega izobraževanja.
4. Zaradi večje jasnosti in preglednosti zakonskega besedila naj se vrste programov po tem zakonu opredelijo samostojno, bodisi po vsebini, na primer, programi s prilagojenim izvajanjem, prilagojeni programi, posebni programi, bodisi po ravneh vzgoje in izobraževanja in ne le v povezavi z usmerjanjem.
5. Predlagatelj naj prouči možnost vsaj načelne opredelitve, kateri od programov so praviloma namenjeni kateri od skupin s posebnimi potrebami.
6. Predlagatelj naj prouči, ali je potrebno v zakon vnesti tudi določbe o ustanavljanju dejavnosti, kadrovskih pogojih za zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.
7. Predlagatelj naj odpravi nejasnosti glede tega, kdaj in z aktom katerega organa pridobi otrok oziroma mladostnik status otroka s posebnimi potrebami.
8. Dolžnost in rok za obvezno preverjanje ustreznosti usmeritve s strani šolske uprave sta ustrezno urejena v zadnjem odstavku 25. člena, zato naj se v 31. členu opusti urejanje tega vprašanja.
9. Predlog zakona za drugo obravnavo naj določno uredi vsebino, ki bo predmet odločanja v odločbi o usmeritvi.
10. Predlog zakona naj določi institucije, v okviru katerih bodo delovale strokovne komisije, in v njihov sestav uvrsti tudi pedopsihiatra.
11. Predlagatelj naj v zakonu zagotovi ustrezno podlago oziroma predvidi način, ki bo otrokom s posebnimi potrebami omogočal uveljavljanje pravic in ugodnosti do katerih so upravičeni po drugih predpisih.

12. Predlagatelj naj do druge obravnave ponovno razdela in predstavi finančne posledice sprejema zakona.
13. Predlagatelj naj v zakonskem besedilu opravi potrebne terminološke uskladitve.
14. Pri pripravi predloga zakona za drugo obravnavo, naj se upoštevajo tudi pripombe in opozorila sekretariata za zakonodajo in pravne zadeve.«

(Sejni zapiski 1999, 11. seja, 596. trak: (DAG) – 17.22 in 597. trak: (TS) – 17.26).

Navedene pobude za spremembo predlaganega zakona je Odbor za kulturo, šolstvo in šport kot matično delovno telo sprejel kot skupna stališča na 18. seji, dne 5.11.1998 (Poročilo k predlogu ZUOPP – prva obravnava, 18. seja, 5.11.1998). Za podlago tem stališčem in pobudam za spremembe so služila številna besedila:

- Poročilo o predlogu ZUOPP – prva obravnava. Odbor za kulturo, šolstvo in šport. 42. seja, z dne 10.5.1995;
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za žensko politiko, z dne 17.10.1995;
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Sekretariat za zakonodajo in pravne zadeve, z dne 9.5.1995;
- Sklepi in stališča k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za vprašanja invalidov, z dne 30.6.1995;
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za politiko enakih možnosti. 11. seja, z dne 8.10.1998;
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za vprašanja invalidov. 24. seja, z dne 7.10.1998.

Poleg omenjenih delovnih teles pa je k predlogom sprememb prispevalo tudi nekaj drugih zainteresiranih skupin in društev, katerih mnenja bomo v nadaljevanju predstavili.

Odbor za kulturo, šolstvo in šport je na 42. seji, maja 1995, poudaril predvsem nujnost upoštevanja mnenja Sekretariata za zakonodajo in pravne zadeve po natančnejši opredelitvi vzgojno – izobraževalnih programov, vsebine odločbe o usmeritvi ter uskladitvi terminologije. Na podlagi tega je tudi podal stališča za spremembe predlaganega zakona v skladu s šestimi stališči (Glej: Poročilo o predlogu ZUOPP – prva obravnava, 10.5.1995). Ta stališča je odbor ponovno povzel v svojem Poročilu o predlogu ZUOPP – prva obravnava (1998) in jih državnemu zboru predlagal kot že predstavljena 1., 4., 8., 9., 10. in 14. stališče, v skladu s katerimi naj bi se spremenilo besedilo predlaganega zakona za drugo obravnavo.

V številnih drugih besedilih, ki so kot predlogi sprememb naslovljeni na Odbor za kulturo, šolstvo in šport, najdemo predvsem pobude za spremembo besedila 2. člena o opredelitvi skupine otrok s posebnimi potrebami v smislu uskladitve terminologije s terminologijo iz Zakona o osnovni šoli (1996). Neposredno osnovo za oblikovanje stališča Odbora za kulturo, šolstvo in šport o spremembi 2. člena lahko najdemo v predlogu predstojnika dr. Staneta Koširja v imenu Oddelka za defektologijo Pedagoške fakultete v Ljubljani z dne 15.10.1998 (V: Zakon ZUOPP – prva obravnava: 602-10/90-1, 1999) ter v Mnenju k predlogu ZUOPP Komisije za politiko enakih možnosti, z dne 10.10.1998 (V: prav tam). Kot posebej zanimivo lahko predstavimo še Mnenje k predlogu ZUOPP Komisije za vprašanja invalidov, z dne 7.10.1998, ki kategorično nasprotuje vključevanju skupine otrok z učnimi težavami in nadarjenih otrok v definicijo skupine otrok s posebnimi potrebami, prav tako pa poudarja tudi stališče: »integracija, vendar ne za vsako ceno« (Mnenje k predlogu [...], 1998).

V nadaljevanju razprave med prvo obravnavo Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, so besedo dobile poslanske skupine.

V Združeni listi socialnih demokratov so v svoji izjavi podprli sprejetje tega zakona in tudi že predstavljena stališča Odbora za kulturo, šolstvo in šport. Kot svoj predlog za spremembo predlaganega zakona pa ZLSD poudarja predvsem potrebo po ureditvi oblike pomoči heterogeni skupini otrok z učnimi težavami: »Še posebej izpostavljamo problem dolgotrajno bolnih otrok in otrok z učnimi težavami, ki jih zakon ne upošteva. Za zelo heterogeno skupino otrok z učnimi težavami so oblike pomoči v obstoječem zakonu o osnovni šoli nezadostne. Otroci z učnimi težavami so seveda najštevilčnejša skupina med otroki s posebnimi potrebami, zato je treba to problematiko ustrezno rešiti tudi v tem zakonu, ki je na dnevnem redu.« (Sejni zapiski 1999, 11. seja, 598. trak: (MŽ) – 17.30) S temi stališči je poslanska skupina ZLSD povzela mnenje dela strokovne javnosti. Skratka, ZLSD je podprla prizadevanja vlade za sprejem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter pobude Odbora za kulturo, šolstvo in šport za spremembe predlaganega zakona, ni pa predlagala pomembnejših novih stališč ali predlogov za spremembe. V mandatu, ko je bil predlog obravnavanega zakona prvič oblikovan (1995) je bila ZLSD celo del vladne koalicije. Zato ne preseneča njeno strinjanje s predlogi vlade in Odbora za kulturo, šolstvo in šport, ki večinoma slonijo še na predlogih, ki jih je kot koalicijska partnerica podprla že v prejšnjem mandatu.

Naslednja se je k razpravi prijavila poslanska skupina Slovenskih krščanskih demokratov, ki je podprla sprejetje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, vendar so ob tem navedli nekaj predlogov za spremembe. Opozorili so na formulacijo 1. člena, ki opredeljuje, da bi bili glede na predlagane rešitve v nadaljnjem besedilu zakona tako otroci kot tudi mladoletniki in mlajši polnoletni s posebnimi potrebami označeni kot otroci s posebnimi potrebami, kjer poudarjajo, da vseh teh oseb ne smemo preprosto označiti kot "otroci". (po: Demšar 1999, trak 598. (MŽ) – 17.30.) Posebej pa so izpostavili dva predloga, ki so jih oblikovali kot amandmaja oziroma dodatni stališči za glasovanje ob koncu prve obravnave Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: »Predlagamo, da 7. stališče dopolnimo, tako da se bo glasilo: "Predlagatelj naj odpravi nejasnosti glede tega, kdaj in z aktom katerega organa pridobi oziroma izgubi otrok oziroma mladostnik status otroka s posebnimi potrebami." Predlagamo tudi, da sprejmemo dodatno stališče: "Vlada naj prouči možnost, da se otroke, kot jih formulira zakon, čim bolj vključi v otrokovo domače okolje."« (prav tam)

Tudi poslanska skupina Liberalne demokracije Slovenije je v svoji razpravi spodbudno ocenjevala nastajanje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter poudarjala pozitivno vrednost nove doktrine, ki jo je s sabo po njihovem mnenju prinašal Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami z usmeritvijo, da se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v redne ustanove, če za to obstaja osnovna pozitivna ocena o možnostih otrokovega napredovanja in da zakon ne prinaša več statičnega razvrščanja. (po: Tomažič 1999, trak 600. (DAG) – 17.38)

V svoji razpravi sicer niso navajali svojih predlogov stališč za spremembe besedila zakona za drugo obravnavo, opozorili pa so, da so potrebne posamezne spremembe. Glede na vlogo poslanske skupine LDS, ki je bila vodilna stranka v vladni koaliciji tako v mandatu, ko je bil zakon prvič predlagan v obravnavo državnemu zboru, kakor tudi v mandatu, ko je do prve obravnave dejansko prišlo, to ni zelo presenetljivo. »Res pa je tudi, da so nekatera področja še nejasna, terminološko neuskklajena ter so v premajhni meri upoštevana interdisciplinarna obravnava in medresorsko usklajevanje. To je potrebno odpraviti v postopku sprejemanja zakona. Zato bomo v poslanski skupini liberalne demokracije poleg stališča, da je predlog zakona primerna podlaga za pripravo zakona za drugo obravnavo, podprli tudi vsa stališča, ki jih je predlagal matični odbor.« (prav tam)

Poslanska skupina Socialne demokracije Slovenije je v svoji sicer kratki razpravi prav tako izrazila podporo sprejemanju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, predvsem pa se je osredotočila na, po njihovem mnenju, pomanjkljivost v zvezi s financiranjem investicij v šole s posebnimi programi, ki s sprejetjem obravnavanega zakona po njihovem mnenju ne bodo prenehale obstajati. Njihov predlog za dodatno stališče je, naj »Vlada do druge obravnave preuči možnost financiranja novogradenj in adaptacij šol za izvajanje programov otrok s posebnimi potrebami iz državnih proračunskih sredstev.« (Luci 1999, 11. seja, 601. trak: (MP) – 17.41)

Kot poslednja se je k razpravi o obravnavanem predlogu zakona priglasila Slovenska ljudska stranka. Poudarili so, da podpirajo predlog zakona in stališča, ki jih je predlagalo matično delovno telo, dodatno pa so predlagali še dve svoji stališči in sicer, da se v zakonu termin vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oziroma motnje nadomesti s terminom vrsta in stopnja posebnih potreb ter da naj zakon ohranja individualno strokovno obravnavo v skladu z otrokovimi posebnimi potrebami. (po: Mravljak 1999, 11. seja, 607. trak: (DAG) – 18.02). Enake predloge za spremembo besedila predlaganega zakona najdemo že v Mnenju k predlogu ZUOPP – prva obravnava (glej: Komisija za politiko enakih možnosti. 11. seja, z dne 8.10.1998).

Ker poslanske skupine niso več želele razpravljati o predlaganem zakonu, se je obravnava nadaljevala z razpravami posameznih poslancev. Pokazali bomo, da med poslanci ni bilo le nestrinjanja, temveč tudi niso (želeli) razumeli(ti) predlogov drug drugega, ob tem pa se v nekaterih komentarjih skriva tudi nepoznavanje problematike in rešitev v besedilu predlaganega zakona ali vsaj nepozornost oziroma premajhna občutljivost za širino obravnavane problematike.

Začnimo torej z razpravo prvega od prijavljenih poslancev. Mežan (SDS) je v svoji razpravi poudaril pomen na Odboru za kulturo, šolstvo in šport sprejetega stališča, da v Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami umanjkata dve skupini otrok, in sicer posebej nadarjeni otroci in predvsem otroci z učnimi težavami. (po: Mežan 1999, 11. seja, 602. trak: (MŽ) – 17.44)

Podobno kot Mežan so tudi drugi štirje poslanci, ki so se v tej fazi sprejemanja predlaganega zakona udeležili razprave o besedilu zakona, večinoma želeli izpostaviti kakšno od stališč njihove poslanske skupine, ki naj bi jo predlagatelj zakona pojasnil, ocenil, ipd.

Luci (SDS) je želel pojasnilo, ali sodi njegov predlog za dodatni sklep o financiranju šol s prilagojenimi pogoji v okvir obravnavanega zakona, Demšar (SKD) je spraševal, ali je prav, da na tej točki obravnave formulira stališča in jih posreduje kot predlog za dodatna stališča pri tem zakonu, ipd. (prim.: Demšar 1999, 603. trak: (TS) – 17.48) Poleg že omenjenih stališč “o izgubi statusa otroka s posebnimi potrebami” in “čim širšemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami v otrokovo domače okolje” je na tem mestu Demšar posredoval še tretji predlog, ki se nanaša na finančno pomoč staršem otrok s posebnimi potrebami. »Vlada naj pri pripravi zakona za drugo obravnavo preuči možnost, da starši lahko varujejo otroke proti ustrezni finančni pomoči na svojem domu, če ni potrebna dodatna nega, oziroma če ni potrebna dodatna zdravstvena nega, oziroma če to dopušča zdravstveno stanje.« (prav tam, 608. trak: (MP) – 18.06)

Po branju predlaganih dodatnih sklepov, ki sta jih predlagala poslanca Demšar in Luci, se je k razpravi prijavil poslanec Tomažič (LDS) in izrazil dvom o upravičenosti financiranja posebnih šol za otroke s posebnimi potrebami. »Gospoda Lucija bi vprašal, namreč, ni mi jasno, za katere šole gre tu pri njegovem predlogu. Namreč, ker je intenca tega zakona ravno v nasprotnem, v tem, da se otroci vključujejo v redne šole, ne v neke šole, ki bi jih zdaj posebej gradili, te tako imamo. Šole s prilagojenimi programi tako imamo zdaj.« (Tomažič 1999, 11. seja, 606. trak: (MŽ) – 18.00) Tomažičev komentar predloga o financiranju šol s prilagojenimi pogoji lahko interpretiramo na dva načina. Na eni strani ga lahko razumemo kot težnjo po totalni integraciji, na drugi strani pa komentar lahko razumemo tudi kot poziv k dodatnemu pojasnjevanju predlagane rešitve.

Ker je bila razprava o obravnavanem Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami na tem mestu zaključena, so poslanci prešli na glasovanje o predlaganih sklepih in stališčih.

Glasovanje je potekalo o vsakem izmed prej navedenih predlogov sklepov in stališč posebej, tako o tistih, ki jih je predlagal Odbor za kulturo, šolstvo in šport, kot tudi o tistih, ki so jih predlagale posamezne poslanske skupine ali poslanci individualno. V tej proceduri so bili vsi

predlogi sklepov in stališč sprejeti z več kot dvotretjinsko podporo in je tako naloženo predlagatelju zakona, da vsa omenjena stališča in sklepe upošteva pri pripravi predloga zakona za drugo obravnavo (po: Sejni zapiski 1999, 11. seja, 607. trak (DAG) – 18.06 in 608. trak: (MP) – 18.06).

Glede na čas, ki je pretekel od objave Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Ur.l. RS, št. 13/95) pa do pričetka prve obravnave tega predloga (v letu 1999), ni presenetljivo, da so bile predlagane spremembe in pobude predstavljenih rešitev obsežne in so vključevale poleg predlogov sprememb posameznih določil tudi pobude za preučitev finančnih posledic, pobude za preučitev možnosti razširitve izvajanja vzgoje in izobraževanja po tem zakonu tudi na raven višjega strokovnega in visokega izobraževanja, itd. To so vendarle bile pobude, ki so se zaradi izvajanja prej sprejetih zakonov za področje vzgoje in izobraževanja že pokazale kot smiselni pomisleki ob snovanju posebnega zakona za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

4.3.2. Druga obravnava Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Po prvi obravnavi predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je prišlo do številnih reakcij iz strani strokovne in širše laične javnosti ter posledično tudi do nekaterih predlogov za spremembe, tako pred kakor tudi po objavi besedila predloga zakona za drugo obravnavo.

V sestavku Pripombe in predlogi – Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (z dne 3.5.1999) je M. Kavkler izpostavila številna mesta, ki so se med kasnejšo razpravo pokazala za najbolj pereča. Najpomembnejša sta predlog po spremembi naslova zakona, ki naj bi pojasnil, da gre za vzgojno – izobraževalne potrebe (in ga je kot predlog amandmaja kasneje vložila SDS, dne 12.1.2000) ter predlog po spremembi 2. člena z vključitvijo skupine učencev z učnimi težavami, dolgotrajno bolnih učencev in nadarjenih učencev. (Glej: Kavkler 1999). Podobno stališče je kot predlog spremembe v 2. stališču zavzel že Odbor za kulturo, šolstvo in šport med prvo obravnavo (1998) in zanj dobil tudi podporo državnega zbora.

Spremembe, ki so nastale v besedilu Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 71/99) bomo analizirali glede na izglasovane amandmaje in stališča iz prve obravnave, na podlagi katerih naj bi predlagatelj besedilo za drugo obravnavo spremenil ter glede na predloge, ki jih je med obema obravnavama predlagatelju zakona posredovala strokovna javnost.

Predlagatelj zakona (vlada RS) je pri pripravi besedila za drugo obravnavo tako upošteval stališče Državnega zbora, ki je nalagalo, naj v 2. členu besedila za opredelitev otrok s posebnimi potrebami uporabi osnovno formulacijo besedila (otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, otroci z ovirami pri gibanju ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti). (Predlog ZUOPP – druga obravnavo, 1999, str. 5).

Zanimiva je razlaga predlagatelja zakona v povezavi z drugim oblikovanim stališčem, ki ga je zavezoval, naj prouči možnost dopolnitve definicije skupine otrok s posebnimi potrebami v omenjenem 2. členu še s skupinami učencev z učnimi težavami, dolgotrajno bolnih otrok, otrok s kombiniranimi motnjami in posebej nadarjenih otrok. Od vseh zgoraj navedenih je predlagatelj namreč v besedilo 2. člena Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 71/99) vključil le skupino dolgotrajno bolnih otrok. Svojo odločitev je utemeljil s tem, da je »temeljito in vsestransko proučil možnost za dopolnitev definicije otrok s posebnimi potrebami, kot je to zapisano v stališču Državnega zbora. S tem v zvezi je ugotovil, da je kategorija dolgotrajno bolnih otrok, ki je omenjena v stališču DZ, že umeščena v definicijo otrok s posebnimi potrebami v Zakonu o osnovni šoli, Zakonu o gimnazijah in v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Izhajajoč iz tega dejstva, je bilo predlagano stališče upoštevano z opredelitvijo dolgotrajno bolnih otrok v navedenih zakonih s področja vzgoje in izobraževanja.« (prav tam, str. 10). »Otroci z učnimi težavami kot naslednja kategorija, ki naj bi se tudi vključila v definicijo otrok s posebnimi potrebami, so glede na potrebe, ki jih imajo v procesu vzgoje in izobraževanja, definirani v Zakonu o osnovni šoli, ki določa strokovno obravnavo te skupine otrok s posebnimi potrebami in jim zagotavlja tudi potrebne oblike strokovne pomoči, v smislu dopolnilnega pouka in drugih oblik individualne in skupinske pomoči. [...] Predlagatelj je že v začetni fazi priprave tega zakona menil, da je za otroke z učnimi težavami, ki so prepoznavne na področju branja, pisanja ali računanja, smiselno v Zakonu o osnovni šoli opredeliti oblike strokovne pomoči, kar pa pomeni, da jih ne uvrščamo med tiste otroke s

posebnimi potrebami, ki jih usmerjamo v programe z odločbami. [...] Za približno 2 do 3 % otrok z učnimi težavami (razvojne motnje učenja), ki so posledica nevrološke okvare, poškodbe glave, dolgotrajne bolezni itd. in potrebujejo usmeritev in prilagojeno izvajanje programov ali prilagojen program z drugačno strokovno pomočjo pa predlog zakona o usmerjanju predvideva drugačne rešitve, saj jih uvršča v skupino dolgotrajno bolnih otrok, ki so podskupina otrok s posebnimi potrebami, ki se jih usmerja v programe.« (prav tam, str. 11). »Otroke s kombiniranimi motnjami, ki naj bi se po stališču Državnega zbora prav tako uvrstili v definicijo otrok s posebnimi potrebami, po mnenju predlagatelja ne kaže definirati kot posebno skupino v tem zakonu, saj bodo opredeljeni v podzakonskem aktu.« (prav tam, str. 11). »Predlagatelj nadalje pojasnjuje, da so posebej nadarjeni otroci prav tako opredeljeni v zakonih, ki urejajo posamezna področja vzgoje in izobraževanja (kot otroci s posebnimi potrebami), saj je tem otrokom potrebno prilagoditi le metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dodatni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči. Opredelitev teh otrok v definicijo otrok s posebnimi potrebami v predlogu zakona o usmerjanju bi narekovala uvedbo postopka za usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja, kar pa bi bilo iz konceptualnih razlogov nesprijemljivo.« (prav tam, str. 11). Po predlagateljevem mnenju torej člen, ki opredeljuje skupino otrok s posebnimi potrebami in govori o otrocih z motnjami v duševnem razvoju, slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih, otrocih z govornimi motnjami, gibalno oviranih otrocih, dolgotrajno bolnih otrocih in otrocih z motnjami vedenja in osebnosti vključuje vse tiste otroke, za katere je potrebno uvesti postopek usmerjanja. Zato v besedilo v tistem trenutku ni bil pripravljen vnesti dodatnih skupin otrok s posebnimi potrebami, za katere bi bilo predvideno usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja. Ne glede na stališče, ki ga je oblikoval Državni zbor in je predlagatelja zavezoval, naj vključi tudi skupine otrok s kombiniranimi motnjami, otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok.

Pomembnejša novost v besedilu Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (prav tam) se nanaša na 4. predlagano stališče poslancev Državnega zbora iz prve obravnave, naj se vrste programov zaradi večje jasnosti in preglednosti zakonskega besedila opredelijo samostojno bodisi po vsebini (npr. programi s prilagojenim izvajanjem, prilagojeni programi ...) ali po ravneh vzgoje in izobraževanja in ne le v povezavi z usmerjanjem. V besedilu Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95) je tako poudarjeno usmerjanje otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje in so le

posledično predstavljeni tudi različni nivoji programov, v katere se lahko ti otroci usmerijo. V besedilu Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 71/99) pa so na tem mestu predstavljene predvsem vrste programov, posebej pa je dodano, da se otroci s posebnimi potrebami usmerjajo v te programe³⁷. Besedilo Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (prav tam) je na tem mestu mnogo preglednejše in razumljivejše, z novo formulacijo pa tudi ni izgubljena nobena pomembna dikcija.

V nadaljnji analizi besedila druge obravnave predlaganega zakona smo naleteli na združevanje nekaterih členov iz besedila prve obravnave in dodajanja novih členov v besedilu za drugo obravnavo.

V en sam člen so tako združeni trije člani (9., 10. in 11. člen) iz besedila prve obravnave, ki govorijo o izvajanju dodatne strokovne pomoči, o obsegu in načinu izvajanja dodatne strokovne pomoči ter o standardih in normativih, povezanih z dodatno strokovno pomočjo³⁸. S to združitvijo je predvsem dosežena večja preglednost in razumljivost predlaganega zakona na tem mestu, kjer se dotika izvajanja dodatne strokovne pomoči. Ne glede na združitev pa za natančnejšo opredelitev in izvajanje dodatne strokovne pomoči v samem besedilu ni opaziti bistvenih sprememb.

Večjo spremembo in s tem tudi pomembnejšo novost v primerjavi z besedilom predlaganega zakona za prvo obravnavo prinaša besedilo za drugo obravnavo z novim 10. členom, ki je vključen kot popolna novost in v svojem bistvu logično dopolnjuje prej omenjeni člen o izvajanju dodatne strokovne pomoči, saj govori o materialnih pogojih in drugi strokovni

³⁷ Prim.:

5. člen, Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – prva obravnavo, 1995, str. 6

5. člen, Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnavo, 1999, str. 5

³⁸ Prim.:

9. člen, 10. člen, 11. člen, Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami-prva obravnavo, 1995, str. 7

9. člen

(izvajanje dodatne strokovne pomoči)

Dodatno strokovno pomoč izvajajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi zunanji strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje.

Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi, v skladu s standardi in normativi, ki jih določi minister, pristojen za šolstvo za posamezna področja vzgoje in izobraževanja.

(Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnavo, 1999, str. 6)

pomoči³⁹. S tem členom se otrokom s posebnimi potrebami, ki se šolajo v rednih osnovnih šolah, omogoča poleg prilagajanja programov tudi prilagoditve prostora (npr. dostopnost do višje ležečih prostorov gibalno oviranim otrokom), pridobitev pripomočkov (npr. ustrezna oprema, ki omogoča spremljanje pouka tudi gluhemu oziroma naglušnemu ali slepemu oziroma slabovidnemu) ter (prvič in samo na tem mestu) v zakonodaji gibalno oviranim otrokom omogoča pridobitev spremljevalca za nudenje fizične pomoči.

Zaradi doslednosti sledenju novostim velja omeniti tudi spremembo poimenovanja 4. poglavja predlaganega zakona. Namesto naslova poglavja »Rejništvo« se namreč začne uporabljati izraz »Oskrba«. (glej: prav tam, str. 6)

Za našo obravnavo je zanimivejša nova oblika 15. člena predlaganega zakona za drugo obravnavo (prav tam, str. 6), ki govori o vključitvi v zavod oziroma oddaji v rejništvo. Spremenjeno je že samo poimenovanje člena, ki je iz »Oddaja v rejništvo« spremenjeno v »Vključitev v zavod oziroma oddaja v rejništvo«. Sprememba je jasna in logično razumljiva, saj omenjeni člen govori o obeh možnostih. Bistvena pa je tudi druga sprememba tega člena, to je na novo dodana besedica "lahko" v besedilu: "[...] se *lahko* vključijo v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ali oddajo v rejništvo." (prav tam, str. 6). Besedilo tega člena namreč brez besedice *lahko* bi se namreč dalo razumeti kot obvezo vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ki jim ni mogoče zagotoviti vzgoje in izobraževanja v kraju njihovega prebivališča, v zavod za vzgojo in izobraževanje ali oddajo v rejništvo.

Pomembna novost v predlaganem zakonu za drugo obravnavo je prav tako novo dodan 17. člen, ki govori o izobraževanju na domu in je vsebinsko povezan tudi s 17. stališčem Državnega zbora, ki vladi nalaga, naj preuči možnost, da se otroke, kot jih formulira ta zakon, čim bolj vključi v domače okolje ter z 18. stališčem, ki vladi nalaga, naj prouči možnost, da lahko starši varujejo otroka proti ustrezni finančni pomoči na svojem domu, če ni potrebna

39

10. člen

(materialni pogoji in druga pomoč)

otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v programe za predšolske otroke, izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in v prilagojene programe, je potrebno prilagoditi prostor in pripomočke, v skladu z navodili za prilagojeno izvajanje programov in v skladu s prilagojenimi programi, ki jih sprejme oziroma določi pristojni strokovni svet.

Za nudenje fizične pomoči se lahko gibalno oviranim otrokom dodeli spremljevalec.

(Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – EPA 1066 – druga obravnavo, 1999, str. 6)

dodatna zdravstvena nega, oziroma če to dopušča zdravstveno stanje (glej: prav tam, str. 7). Omenjeni člen je zanimiv na dveh nivojih. V prvem odstavku predvideva, da se lahko izvaja osnovnošolsko izobraževanje otroka s posebnimi potrebami tudi na domu, če za to obstajajo utemeljeni razlogi in so na domu zagotovljeni ustrezni pogoji. Rešitev se pokaže v nenavadni luči predvsem v primeru, ko ta člen primerjamo z Zakonom o osnovni šoli (1996) in njegovim VII. poglavjem, ki govori o izobraževanju otrok na domu. V Zakonu o osnovni šoli (1996), ki je bil v času druge obravnave Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami že sprejet, namreč na nobenem mestu ne najdemo zahteve, da za izobraževanje otroka (otroka s posebnimi potrebami ali otroka brez posebnih potreb) na domu obstajajo utemeljeni razlogi ali zahteve po izpolnjevanju ustreznih pogojev. Drugi zanimiv aspekt tega člena pa je povezan z njegovim drugim odstavkom, ki govori o zagotavljanju sredstev iz državnega proračuna za izobraževanje otroka iz prvega odstavka tega člena, povezan pa je tudi z že omenjenim VII. Poglavjem Zakona o osnovni šoli (1996) o izobraževanju na domu. Tako kot za prejšnjo, tudi za to rešitev ne najdemo podobne osnove, ki bi veljala za vse otroke, ki se izobražujejo na domu, prav tako pa takšne rešitve za financiranje tudi ne predvideva Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Izhaja se namreč iz predpostavke koristi za otroka, saj izobraževanje na domu, kjer niso izpolnjeni pogoji, zanj ne prinaša koristi.

Med stališči Državnega zbora, ki zavezujejo predlagatelja k spremembam besedila za drugo obravnavo smo predstavili tudi stališče, naj se zagotovi ustrezna podlaga, ki bo otrokom s posebnimi potrebami omogočala uveljavljanje pravic in ugodnosti, do katerih so upravičeni po drugih predpisih. Zato je predlagatelj v 20. členu Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (glej: Poročevalec državnega zbora, št. 71/99, str. 7) dodal nov četrti odstavek, hkrati pa ta člen združuje 20. (strokovno mnenje) in 21. (postopek dela komisije) člen Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (glej: Poročevalec državnega zbora, št. 13/95, str. 8). Določba novega četrtega odstavka pripisuje strokovnemu mnenju komisije tudi elemente, na podlagi katerih se uveljavljajo pravice, ki jih določajo drugi predpisi. Na temelju izdelanega mnenja strokovne komisije, naj bi torej pristojni resor izdal tudi odločbo za uveljavljanje posameznih pravic otroka, ki izhajajo iz druge zakonodaje. (glej: Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnavo, 1999, str. 7) Ta določba po našem mnenju predlagani zakon povezuje z drugimi zakoni in omogoča širše uveljavljanje posameznih pravic otrok s posebnimi potrebami kljub nekaterim neuskkljenostim med posameznimi zakoni.

O vsebini odločbe o usmeritvi govori 23. člen (prav tam, str. 8), ki v primerjavi z besedilom člena z enako vsebino iz Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 13/95, str. 8) ne vsebuje več določbe, po kateri se lahko z odločbo o usmeritvi določi tudi, da se otrok odda v rejništvo in spremljajoče določbe, da mora šolska uprava predhodno pridobiti mnenje centra za socialno delo.

V besedilu Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 71/99) najdemo še dva dodana člena. Nov 39. člen govori o začasnem izvajanju nalog šolskih uprav in nov 40. člen govori o zaključitvi že uvedenih postopkov (prav tam, str. 9). Oba omenjena člena sta organizacijsko pravne narave in na izvajanje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v praksi nimata neposrednega vpliva.

V zgoraj analiziranih spremembah besedila Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (prav tam) niso zajeta vsa stališča, ki jih je oblikoval Državni zbor za dopolnitev besedila predloga zakona za drugo obravnavo. Poglejmo najprej stališča, ki jih je predlagatelj podprl oziroma se z njimi strinjal, vendar jih v povezavi s spremembami besedila členov do sedaj nismo omenili.

Predlagatelj je izvršil, kar mu je nalagalo 12. stališče Državnega zbora o razdelavi in predstavitvi finančnih posledic sprejetja obravnavanega zakona. V gradivu za drugo obravnavo v Državnem zboru je predstavil svoja predvidevanja o finančnih posledicah zakona: »V nadaljevanju ocenjujemo skupne finančne posledice po popolni uveljavitvi zakona, torej ne le v enem samem letu, temveč v daljšem časovnem obdobju, kar pomeni, da se bodo finančna bremena razporedila tako, da letno povečanje sredstev po oceni ne bo presegalo 0,1 % do 0,2 % proračunskih sredstev, namenjenih financiranju dejavnosti osnovnega šolstva [...]. Finančne posledice zakona je glede na njegovo odprtost in fleksibilnost v smislu možnosti prehajanja med programi težko natančno predvideti« (prav tam, str. 14). Ugotovimo lahko predvsem, da je predstavljena finančna shema narejena zelo splošno in nenatančno posreduje podatke o dodatnih finančnih zahtevah ob uveljavitvi zakona.

Predlagatelj je upošteval tudi 13. stališče Državnega zbora, naj predlagatelj v zakonskem aktu opravi ustrezne terminološke uskladitve ter 14. stališče, po katerem naj predlagatelj upošteva tudi pripombe in opozorila sekretariata Državnega zbora za zakonodajo in pravne zadeve. V

zvezi s tema dvema stališčema so bili v besedilu za drugo obravnavo narejeni že omenjeni popravki.

Za analizo so nam tako ostala še stališča Državnega zbora, ki jih predlagatelj ni podprl in jih pri pripravi besedila predloga zakona za drugo obravnavo zato tudi ni upošteval.

Prvo med njimi je 5. stališče Državnega zbora, naj predlagatelj prouči možnost vsaj načelne opredelitve, kateri od programov so praviloma namenjeni kateri od skupin otrok s posebnimi potrebami. Predlagatelj tega stališča ni podprl, saj je menil, da bi s podporo izničil vsa prizadevanja predlaganega zakona po fleksibilnosti usmerjanja otrok s posebnimi potrebami: »Poudarek je tudi na t.i. procesni diagnostiki in možnosti prehajanja iz programa v program (če to dovoljuje načelo zagotavljanja optimalnih možnosti za razvoj in učenje posameznega otroka s posebnimi potrebami), kar pomeni, da bi opredelitev, kateri programi so praviloma namenjeni kateri skupini otrok s posebnimi potrebami odmik od načel individualnosti, strokovnosti, fleksibilnosti in bi lahko tudi pripeljala do ponovnega razvrščanja otrok v kategorije in posledično programe. Iz navedenih razlogov predlagatelj ni sledil stališču DZ.« (prav tam, str. 11). Ob obrazložitvi, ki jo je predlagatelj zakona podal za neupoštevanje stališča državnega zbora, je zanimivo, da je bil nekaj let kasneje sprejet Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003), ki je vendarle v svojih 7., 8., 10., 11., 12., 13., 14. in 15. členu opredelil, v katerega od programov naj se praviloma usmerja skupina otrok z določeno posebno potrebo. S tem lahko rečemo, da je bilo stališče delno upoštevano s sprejetjem omenjenega pravilnika, kjer so možne hitrejše in fleksibilnejše spremembe kakor so spremembe zakona.

Predlagatelj prav tako ni upošteval 6. stališča Državnega zbora, naj prouči, ali je potrebno v zakon vnesti tudi določbe o ustanavljanju, dejavnostih, kadrovskih pogojih za zavode vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. To utemeljuje s tem, da »so določbe o ustanavljanju, dejavnosti in kadrovskih pogojih za vse javne zavode s področja vzgoje in izobraževanja opredeljene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Zato predlagatelj ni upošteval stališča Državnega zbora, po katerem naj bi se vse navedene določbe vnesle v Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, saj bi šlo za podvojeno in tudi nesistemsko urejanje navedene materije.« (Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnavo, 1999, str. 11).

Stališča št. 7, po katerem naj bi predlagatelj jasno določil, kdaj in z aktom katerega organa otrok oziroma mladostnik pridobi oziroma izgubi status otroka s posebnimi potrebami, predlagatelj ni upošteval, saj tako oblikovane določbe ne bi sledile intenci zakona, ki določa procesno usmerjanje otrok s posebnimi potrebami: »Glede na to, da komisija izdela strokovno mnenje tudi na podlagi medicinske in druge dokumentacije (kar določa 20. člen Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – op.p.), iz katere je nedvoumno razvidno za kakšen primanjkljaj, oviro oziroma motnjo gre, po mnenju predlagatelja posebna opredelitev statusa otrok s posebnimi potrebami, v postopku usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja ni potrebna.« (prav tam, str. 12).

Deseto stališče Državnega zbora zahteva določitev inštitucij, v okviru katerih bi delovale strokovne komisije in v njihov sestav uvrsti tudi pedopsihiatra. Sestavljeno je iz dveh delov in prvega dela predlagatelj ni mogel upoštevati, saj je predvideval, da bodo komisije ostale v istih inštitucijah kot do sprejema Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in bi bilo zaradi raznolikosti te institucije nesmiselno navajati v zakonu. Drugega dela, ki govori o tem, da naj bo v strokovne komisije vključen tudi pedopsihiater, prav tako ni mogel upoštevati, saj je, kot je razložil »[...] v 25. členu določil sestavo strokovne komisije za usmerjanje. V komisiji poleg učitelja oziroma vzgojitelja, zdravnika pediatra ali specialista šolske medicine, psihologa in socialnega delavca sodelujeta tudi zdravnik in defektolog ustrezne specialnosti. To pomeni, da je obstoječa dikcija dovolj široka in zajema tudi zdravnika-pedopsihiatra.« (prav tam, str. 12).

Državni zbor je v 15. stališču predlagal, da se termin “vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oziroma motnje” nadomesti s terminom “vrsta in stopnja posebnih potreb”. Predlagatelj temu stališču ni sledil, saj je neizpodbitno, da so posebne vzgojno-izobraževalne potrebe le posledica primanjkljajev, ovir oziroma motenj. »Predlagatelj v zvezi z navedenim stališčem pojasnjuje, da mora imeti vsak otrok s posebnimi potrebami natančno izdelano diferencirano diagnozo, ki predstavlja ustrezno podlago za usmeritev v program vzgoje in izobraževanja, kakor tudi za uveljavljanje pravic, ki jih določajo drugi predpisi. Zato ni sprejemljiv predlog, da se vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj preimenujejo v vrsto in stopnjo posebnih potreb. Posebne potrebe otrok v procesu vzgoje in izobraževanja namreč izhajajo iz vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj.« (prav tam, str. 13).

V svojem 16. stališču je Državni zbor predlagal, da se v 18. členu izpusti izrecna navedba »zdravstvene« obravnave in ohrani potrebna individualna strokovna obravnava otrok s posebnimi potrebami v skladu z njihovimi posebnimi potrebami. Predlagatelj se zaradi celostnega pristopa k obravnavi otrok s posebnimi potrebami ni bil pripravljen odpovedati izrecnemu navajanju zdravstvene obravnave, saj bi bil celosten pristop k obravnavi zaradi izpustitve zdravstvene obravnave močno okrnjen.

Z zadnjim od predlaganih stališč je Državni zbor vladi predlagal, naj preuči možnost financiranja novogradenj in adaptacij šol za izvajanje programa otrok s posebnimi potrebami iz državnega proračuna in ne iz proračunov lokalnih skupnosti. Zaradi določb v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki določajo financiranje novogradenj in adaptacije že obstoječih objektov, je v Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami nemogoče predvideti drugačne rešitve v zvezi s financiranjem omenjenih projektov. Predlagatelj je pojasnil, »da se v skladu s šesto alinejo prvega odstavka 82. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja zagotavljajo sredstva za investicije za osnovne šole iz sredstev lokalne skupnosti. Obstoječa ureditev torej ne daje ustrezne pravne podlage za prenos zagotavljanja sredstev za investicije z nivoja lokalne skupnosti na nivo države. S tem ni izključeno, da v prihodnosti takšne rešitve ne bodo izvedljive, seveda ob ustrezni spremembi zakonodaje, ki ureja področje financiranja investicij v šolski prostor.« (prav tam, str. 14).

Ob vseh navedenih spremembah, ki so bile vključene v besedilo Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo ter ob vseh stališčih Državnega zbora, ki so bila sprejeta med prvo obravnavo predlaganega zakona, a jih predlagatelj pri pripravi besedila za drugo obravnavo ni upošteval, se je tudi med drugo obravnavo predlaganega zakona razvila burna razprava.

Ob objavi besedila Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (prav tam) so se, kakor že omenjeno, pojavila številna mnenja, pomisleki in predlogi za spremembe objavljenega besedila.

Prvo je Državnemu zboru svoje Predloge za spremembe posredovalo Društvo defektologov Slovenije (11.11.1999), ki jih je poslanka M. Kraglej – Zbačnik dne 19.11.1999 vložila kot amandmaje k Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami:

- amandma k 1. členu o tem, za usmerjanje katerih starostnih skupin naj bo namenjen obravnavani zakon (ki ga je med razpravo v drugi obravnavi umaknila);
 - amandma k 2. členu, ki poleg že omenjenih skupin otrok s posebnimi potrebami predlaga uvrstitev dodatno še skupine otrok s težjimi specifičnimi motnjami učenja, skupino otrok z govornimi motnjami pa natančneje opredeljuje kot otroke z govorno – jezikovnimi motnjami;
 - amandma k 3. členu, ki dodaja k že omenjenim stopnjam še visoko izobraževanje in je bil 28.1.2000 spremenjen;
 - amandma k 6. členu, ki k obstoječemu besedilu o izobrazbenih standardih dodaja še “posebni program vzgoje in izobraževanja, ki zagotavlja osnovni izobrazbeni standard”;
 - amandma k 13. členu, ki predlaga dopolnitev drugega odstavka o trajnem ali občasnem vključevanju npr. otrok iz prilagojenih programov v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;
 - amandma k 16. členu, ki predlaga razširjeno poimenovanje izvajalcev v socialno – varstvene zavode za usposabljanje in je bil med razpravo umaknjen iz obravnave.
- (povzeto po: Kragelj – Zbačnik, 1999, Vložitev amandmajev k predlogu ZUOPP – druga obravnava.).

Kronološko gledano so naslednje pobude prišle iz strani Zveze društev slepih in slabovidnih Slovenije (Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije. Pripombe na predlog ZUOPP – druga obravnava, 1999) in jih je kasneje Komisija za vprašanja invalidov po proučitvi, hkrati s predlogi Skupnosti organizacij za usposabljanje, Društva distrofikov, Društva defektologov in Sekretariata za zakonodajo in pravne zadeve, združila v sklep. V predlogu za obravnavo Odboru za kulturo, šolstvo in šport je Komisija za vprašanja invalidov predlagala, naj predlagatelj zakona ponovno prouči možnost, da se v besedilu predloga zakona ustrezno uredi tudi izobraževanje študentov s posebnimi potrebami. (Odbor za vprašanja invalidov. Mnenje k predlogu ZUOPP – druga obravnava, 2000)

Pred drugo obravnavo predloga zakona v državnem zboru sta bila vložena še dva amandmaja, ki jih je v Poročilu k predlogu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnava na svoji 30. seji z dne 12.1.2000 podprl tudi Odbor za kulturo, šolstvo in šport. Prvega od teh amandmajev je predlagala skupina poslancev s prvo podpisanim Rudolfom Mogetom. Pobuda spremembe 1. člena v zvezi z vključitvijo študentov s posebnimi potrebami v obravnavani zakon je bila kasneje umaknjena in ponovno vložena kot pobuda za dopolnitev 3. člena. (Po: Moge 2000, Vložitev amandmaja [...]) Drugega od amandmajev, ki jih je

matično delovno telo podprlo, je vložila poslanska skupina SDS k 7. členu o prilagajanju izvedbe programov. Amandma pravi, da se otroku s posebnimi potrebami prilagodi poleg organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka ter dodatne strokovne pomoči še okolje, metode in oblike poučevanja, učno gradivo in tehnični pripomočki (po: Poslanska skupina SDS 2000, Vložitev amandmaja [...]). Poleg omenjenih amandmajev, ki jih je Odbor za kulturo, šolstvo in šport podprl, pa ni podprl dveh predlogov poslanske skupine SDS za dopolnitev, in sicer pobude za spremembo 2. člena o definiciji skupine otrok s posebnimi potrebami, kjer predlagajo, da se dodatno vključi še skupina “otroci z izrazitejšimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami” ter pobude za spremembo naslova zakona, kjer predlagajo, da se v naslovu med besedi “posebnimi potrebami” vstavi še “vzgojno – izobraževalnimi” (po: Poslanska skupina SDS 2000, Vložitev amandmaja [...]).

V obdobju med sejo Odbora za kulturo, šolstvo in šport (12. januarja 2000) in drugo obravnavo predlaganega zakona v državnem zboru (9. februar 2000) se je dodatno pojavilo nekaj pobud za spremembe predlaganega zakona na področju obvezne vzgoje in izobraževanja otrok.

Podan je bil predlog za spremembo 15. člena o vključevanju v zavod oziroma oddaji v rejništvo, ki naj bi se glede na pobudo skupine poslancev s prvo podpisanim Aleksandrom Merlom dopolnil z novim odstavkom, ki bi zagotovil možnost, da se na željo staršev namesto vključitve v zavod ali rejništvo, iz državnega proračuna poravna stroške prevoza v ustrezno institucijo (po: Merlo 2000, Vložitev amandmaja [...]).

Na predlog in pobudo Waldorfske šole Ljubljana, je poslanska skupina SDS vložila amandma za novi 16. a člen »V skladu z določbo 2. člena ZOFVI o uveljavljanju možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja ne glede na določbe tretjega odstavka 5. člena ZOFVI, lahko vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami izvajajo tudi zasebni vrtci in šole brez koncesije v skladu z določbami ZOFVI in Zakona o osnovni šoli.« (po: Poslanska skupina SDS 2000. Vložitev amandmaja [...])

Na dan druge obravnave v Državnem zboru je bil vložen tudi amandma poslanske skupine SLS za spremembo naslova in besedila 17. člena o možnosti usmeritve otroka s posebnimi potrebami na željo staršev poleg programa osnovnošolskega izobraževanja na domu še v

program osnovnošolskega izobraževanja v zasebnem zavodu (po: Poslanska skupina SLS 2000. Amandmaji k predlogu [...]).

Poleg omenjenih je bilo v drugi obravnavi predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami predlaganih in obravnavanih še nekaj amandmajev, ki pa bistveno ne vplivajo na izvajanje obvezne vzgoje in izobraževanja ali predstavljajo samo redakcijske spremembe in se o njih ni razvila razprava. Zato jih nismo vključili v našo analizo.

Najobsežnejša razprava se je vnela ob obravnavi 2. člena predlaganega zakona, ki govori o opredelitvi otrok s posebnimi potrebami, kot je bilo pričakovati že glede na različne pobude širše strokovne javnosti pred drugo obravnavo zakona. Predlogi za spremembo so, kot smo že pokazali, predvidevali predvsem dopolnitev skupine otrok s posebnimi potrebami še s skupino otrok z učnimi težavami. Med poslanci in predstavnicami vlade, kakor tudi med strokovnjaki pred samo razpravo v državnem zboru, ni prišlo do poenotenja mnenj. Med razpravo pa je prišlo do tihega soglasja na podlagi pobude poslanke M. Kragelj – Zbačnik, da »[...] (predlagan amandma – op.p.) podpremo, da (tako – op.p.) pustimo člen odprt do tretjega branja in med tem časom se bosta politika in stroka odločili, kaj bo bolje in kako se bo lahko tem otrokom najbolje pomagalo.« (M. Kragelj – Zbačnik. 10. točka dnevnega reda – nadaljevanje seje ob 14.36 uri)

Poleg omenjenega amandmaja poslanke M. Kragelj - Zbačnik k 2. členu predlaganega zakona, je državni zbor z večino glasov prisotnih poslancev podprl še amandmaje SDS k 7. členu in 16. a člen, Merlov amandma k 15. členu in amandma SLS k 17. členu, ki vplivajo na vzgojo in izobraževanje šoloobveznih otrok s posebnimi potrebami. Predloga poslanke M. Kragelj – Zbačnik za spremembo 6. člena o dodatnem osnovnem izobrazbenem standardu in 13. člena o prehajanju med programi pa v drugi obravnavi predlaganega zakona v Državnem zboru nista dobila potrebne podpore. Sprejet pa je bil tudi predlog za spremembo naslova obravnavanega zakona, ki naj bi se tako glasil Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami. (Glej: Sejni zapiski. 18. seja – 9. februar 2000. Druga obravnava [...])

4.3.3. Tretja obravnava Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Amandmaji, sprejeti med drugo obravnavo predlaganega zakona nalagajo predlagatelju, vladi Republike Slovenije, da na omenjenih mestih spremeni besedilo obravnavanega zakona: »V drugi obravnavi zakona so bili sprejeti amandmaji k 2., 3., 7., 15., 17., 18. in 38. členu. Poleg tega je bil z amandmajem sprejet tudi novi 16. a člen, sprejet pa je bil tudi amandma k naslovu zakona. V besedilo predloga zakona za tretjo obravnavo so vključeni vsi sprejeti amandmaji.« (Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami – II – tretja obravnava, str. 39)

Vlada kot predlagatelj zakona je ugotavljala, da je pri pripravi besedila za tretjo obravnavo upoštevala vse sprejete amandmaje, mi pa bomo na podlagi stališč in predlogov amandmajev iz druge obravnave pogledali dejanske spremembe besedila ter jih primerjali z besedilom za drugo obravnavo.

Prva pomembna sprememba v besedilu za tretjo obravnavo, v primerjavi z besedilom predloga zakona za drugo obravnavo, je dopolnjen 2. člen zakona (glej: prav tam, str. 33). Spremembe 2. člena so bile med drugo obravnavo sprejete, kakor smo že povedali, predvsem zaradi možnosti, ki jo sprememba določenega člena v drugi obravnavi ponuja za tretjo obravnavo. Tako je namreč omogočena ponovna diskusija in spreminjanje obravnavanega člena. Kasneje bomo pokazali, da je vlada med tretjo obravnavo zakona v skladu s pričakovanji ponovno predlagala spremembo 2. člena, ki je ob političnem in strokovnem konsenzu dobil tudi potrebno podporo v Državnem zboru.

Naslednja novost v besedilu predlaganega zakona za tretjo obravnavo najdemo je sprememba 3. člena, ki v obravnavani zakon vključuje tudi študente s posebnimi potrebami in zato bistveno ne vpliva na obvezno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (glej: prav tam, str. 33-34).

Za izvajanje obvezne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je pomembna še sprememba 7. člena o prilagajanju izvedbe programov, ki poleg možnosti prilagajanja organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve

pouka ter zagotovitve dodatne strokovne pomoči omogoča tudi prilagajanje okolja, metod in oblik poučevanja, učnih gradiv in tehničnih pripomočkov (glej: prav tam, str. 34).

Sprememba 15. člena o vključitvi v zavod oziroma oddaji v rejništvo na izvajanje obvezne vzgoje in izobraževanja bistveno ne vpliva bistveno, pomembnejša pa sta nov 16. a oz. 17. člen in spremenjen 18. člen, ki govorita o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v zasebnih zavodih (glej: prav tam, str. 35-36).

Poleg vseh omenjenih je bilo spremenjeno le še besedilo 38. člena Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za drugo obravnavo (Poročevalec državnega zbora, št. 71/1999, str. 9), ki govori o uveljavljanju pravic otrok in oseb s posebnimi potrebami, ki pa bistveno ne vpliva na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Pred začetkom tretje obravnave predlaganega zakona v Državnem zboru se je ponovno pojavilo nekaj pobud za spremembe, predvsem pa so bili to predlogi vlade po usklajevanju in redakcijskih spremembah določenih zakonov ter pričakovani amandma k 2. členu zakona, ki opredeljuje skupino otrok s posebnimi potrebami.

Ob določitvi besedila Predloga zakona o usmerjanju otrok s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami – tretja obravnava (Poročevalec državnega zbora, št. 25/2000) je vlada objavila tudi nekaj amandmajev. Med drugimi je bil objavljen tudi amandma k 2. členu, ki je za skupino otrok, ki je bila s sprejetim amandmajem v drugi obravnavi opredeljena kot “otroci s težjimi specifičnimi motnjami učenja” predlagal, da bi bila ustrežnejša rešitev uporaba termina “otroci z razvojnimi nevrološkimi motnjami”. »Pri pripravi te strokovne rešitve je sodeloval Svet za področje vzgoje, izobraževanja in usposabljanja otrok s posebnimi potrebami pri Ministrstvu za šolstvo in šport.« (prav tam, str. 39)

Do usklajevanj o ustreznem izrazu za skupino otrok, ki je bila v besedilu predlaganega zakona za drugo obravnavo opredeljena kot “otroci s težjimi specifičnimi motnjami učenja” je prišlo tudi po objavi besedila za tretjo obravnavo (12. april 2000), a še pred pričetkom same obravnave v Državnem zboru (31. maj 2000). Ministrstvo za šolstvo in šport je tako končno oblikovalo usklajen Predlog sprememb zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. »Na strokovnem posvetovanju, ki so se ga udeležili M. Kavkler, L. Magajna, L. Marjanovič – Umek, Čuk in Opara, so uskladili termina “otroci s težjimi motnjami učenja” in “otroci z

nevrološkimi razvojnimi motnjami”. Na podlagi mnenja strokovnjakov predlagatelj zakona predlaga, da se v amandmaju k 2. členu zakona uporabi termin “otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja”.« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2000, Predlog sprememb...) Matično delovno telo, Odbor za kulturo, šolstvo in šport je na svoji 34. seji 19. in 25. maja 2000 ob tem podprlo še amandmaje vlade k 3., 7. in 39. členu in k naslovu zakona. (po: Odbor za kulturo, šolstvo in šport 2000, Zapisnik ...). Amandmaja k 3. in 39. členu sta predstavljala redakcijske popravke.

Vsebinsko oz. izvedbeno sta tako pomembna predvsem amandmaja k 7. členu ter k naslovu zakona.

Amandma k 7. členu o prilagajanju izvedbe programov predlaga, da se črta del besedila, ki govori o prilagajanju okolja, metod in oblik poučevanja, učnih gradiv ter učnih in tehničnih pripomočkov. Predlagatelj je menil, da je za otroke, ki se vključujejo v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagoditev prostora, zagotavljanje ustreznih učnih pripomočkov ter organizacija pouka v predlogu zakona že ustrezno rešena in bi dodatne določbe le zapirale možnosti, zato bi jih bilo potrebno opustiti. (po: Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi vzgojeno-izobraževalnimi potrebami – tretja obravnava, str. 40)

V uskladitvenem amandmaju k naslovu zakona je predlagatelj predvideval, da bi se črtali besedi “vzgojno – izobraževalni”, tako da bi se naslov glasil “Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami”. Predvidena sprememba bi pomenila uskladitev s terminologijo v drugih že sprejetih zakonih iz tega področja in po mnenju predlagatelja zaradi vsebine zakona vseeno ne bi puščala dvoma, da gre za posebne vzgojo-izobraževalne potrebe. (po: prav tam, str. 40)

Med tretjo obravnavo predlaganega zakona se razprava o predlaganih amandmajih ni razvnela. Široka in dolgotrajna razprava pred tretjo obravnavo je rezultirala v širokem konsenzu, ob tem pa so se v Državnem zboru zavedali in strinjali, da je zakon treba sprejeti kolikor je mogoče hitro. Prav tako velja opozoriti, da je bil to predlog zakona, ki je vpeljeval novo prakso na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, zato tudi ni bilo povsem jasno, kaj realno prinaša v prakso.

V uvodni predstavitvi je državna sekretarka A. Taštanovska poudarila predvsem dva vidika dotedanje razprave, ki se tudi iz naše perspektive zdita najzanimivejša. »Dosegli smo uskladitev strokovnjakov glede tega, kako bi poimenovali skupino otrok, glede katere je že prej obstajal konsenz, da potrebujejo usmerjanje v skladu s tem zakonom in da je zato potrebno najti način, da se ustrezno uvrstijo v 2. člen zakona. Zato smo s konsenzom strokovnjakov te otroke poimenovali "otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja". Na ta način menimo, da smo ustrezno rešili ta problem in da je zato zakon v taki varianti, kot bo sprejet, če boste podprli ta amandma, ustrezen.« (Taštanovska 2000)

Prav tako je predlagatelj podpiral amandma matičnega odbora, da je potrebno oblikovati podzakonski akt, ki bo določal podrobnejše pogoje za izvajanje in kriterije za financiranje programov izobraževanja na domu ali v zasebnih zavodih. »S tem podzakonskim aktom, ki ga ta amandma predvideva, bi lahko natančneje opredelili, kako bomo financirali to izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v zasebnih zavodih in odpravili te neskladnosti.« (prav tam). Po končani razpravi državne sekretarke, so o predlogu zakona razpravljali še predstavnik Odbora za kulturo, šolstvo in šport, predstavnik Komisije za vprašanja invalidov, predstavnik Združene liste socialnih demokratov in predstavnik Socialdemokratske stranke, ki so vsi izrazili podporo predlaganim amandmajem in izpostavili tudi nujnost sprejetja zakona, ki bo urejal obravnavano problematiko (glej: Sejni zapiski, 49. člen, 2000).

V proceduri so bili z večino glasov prisotnih poslancev sprejeti vsi predlagani amandmaji, k 2., 3., 7. 18. in 39. členu ter naslovu zakona. Zaradi amandmajev, sprejetih med tretjo obravnavo predlaganega zakona, je bilo potrebno pripraviti še uskladitvene amandmaje.

Uskladitveni amandmaji so bili sprejeti na seji dne 1.6.2000, prav tako pa tudi zakon v celoti⁴⁰.

⁴⁰ »Mislim, da smo usklajeni in lahko glasujemo o zakonskem predlogu v celoti. Na glasovanje dajem predlog zakona v celoti. Ugotovimo navzočnost! (53 prisotnih)

Kdo je za predlagani zakon v celoti? (46 poslancev)

Je morda kdo proti? (3 poslanci)

Ugotavljam, da je predlagani zakon v celoti sprejet.« (Gerenčar 2000)

4.3.4. Interpretacija zakonodajnih rešitev

Če je bilo pri Zakonu o osnovni šoli (1980) možno nekatere rešitve v zvezi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami interpretirati dvoumno, je bil Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/1976, str. 1057-1061) opredeljen bolj natančno.

Ob primerjavi Zakona o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (prav tam) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) razen v naslovu že v uvodnem členu naletimo na očitno razliko, saj prej veljavni zakon pravi, da »[...] ureja izobraževanje in usposabljanje otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb, ki zaradi motenj v telesnem in duševnem razvoju potrebujejo posebne oblike vzgoje, izobraževanja in usposabljanja.« (Ur. l. SRS, št. 19/1976, str. 1057). Urejal je torej celotno vzgojo in izobraževanje te skupine otrok, drugi pa ureja le usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja. Že 1. člen v obeh zakonih skratka na nek način pokaže, kakšna bo politika do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V zakonu, veljavnem pred letom 2000, je bilo tako jasno povedano, da se morajo vsi otroci, »ki zaradi motenj v telesnem in duševnem razvoju potrebujejo posebne oblike vzgoje, izobraževanja in usposabljanja«, izobraževati v skladu s tem zakonom, torej v posebnih institucijah – organizacijah za usposabljanje (prav tam, str. 1057). V zakonu, veljavnem po letu 2000, pa je navedeno, da se ureja le usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, torej ne celotnega spektra vzgoje in izobraževanja, kakor je vidno tudi iz nadaljnjega besedila zakona.

Skupina otrok s posebnimi potrebami je v obeh zakonih opredeljena glede na primanjkljaje, motnje oz. ovire posameznikov in se glede na njihove oblike bistveno ne razlikuje od enega do drugega zakona, namenjenega vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Bistvena razlika se pokaže v poimenovanju določene posebne potrebe, kjer je v novejšem zakonu uporabljena na nek način bolj družbeno sprejeta in manj pristranska oblika termina (tako je npr. opuščena besedica prizadet ...). Že med analizo obravnav predlaganega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) v državnem zboru pa smo poudarili vključitev nove skupine otrok s posebnimi potrebami – otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Verjetno najpomembnejšo razliko med zakonom, veljavnim pred letom 2000 in tistim, ki je v veljavi danes, predstavlja vsebina določb, kje in kako naj se otroci s posebnimi potrebami ali kakorkoli jih že poimenujemo, vključujejo v vzgojo in izobraževanje.

V 3. členu Zakona o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/1976) je določeno, da se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v vzgojo in izobraževanje v organizacijah za usposabljanje, torej zgolj v institucijah, ki so ustanovljene in organizirane posebej za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (prav tam, str. 1057). V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) pa je določeno, da se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v različne vrste programov, ki jih lahko izvajajo vrtci, šole v rednih oddelkih, šole v oddelkih s prilagojenimi programi, šole za izvajanje prilagojenih programov izobraževanja in posebnega programa vzgoje in izobraževanja, zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, socialnovarstveni zavodi ...⁴¹. Razen institucij, ki so ustanovljene in organizirane posebej za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se torej ti otroci lahko vključujejo tudi v redne institucije, v različne programe.

Glede vključevanja posameznega otroka v določeno institucijo oz. program predvidevata oba zakona določen predhodni postopek. Ta se že glede na poimenovanje razlikuje med zakonoma. Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/1976) ga opredeljuje kot razvrščanje otrok in napotitev v organizacijo za usposabljanje, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) pa kot postopek usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja⁴². Bistvena razlika med postopki, ki jih določata oba zakona je predvsem osnovanost na medinski diagnozi in statičnost, ki je značilna za zakon, veljaven pred letom 2000 in na drugi strani fleksibilnost določanja posebnih potreb in osnovanost na presoji o posebnih vzgojno – izobraževalnih potrebah, ki so rezultat otrokovega primanjkljaja, ovire oz. motnje.

⁴¹ Povzeto po: 16. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 54/2000

⁴² Prim.:

II. RAZVRŠČANJE OTROK IN NAPOTITEV V ORGANIZACIJO ZA USPOSABLJANJE

10. in 13. člen, Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Ur. l. SRS, št. 19/1976, str. 1058

IV. POSTOPEK USMERJANJA V PROGRAME VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

20. in 21. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 54/2000, str. 7107-7108.

V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (prav tam) je glede na zakon, ki je bil v veljavi pred njim, poleg že navedenih vidikov pomembna predvsem novo uvedena zasnova izdelave individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja (27. in 28. člen, prav tam, str. 7108), ki uvaja ne le skupno vzgojo in izobraževanje vse otrok, temveč tudi individualen pristop do vsakega posameznega otroka.

Zanimiva je vzporednica, ki jo lahko potegnemo med 28. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (prav tam, str. 7108) o strokovni skupini za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa ter 37. členom Zakona o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/1976, str. 1060), ki je prav tako predvideval oblikovanje strokovne skupine in jo je predlagal zbor strokovnih delavcev pod vodstvom ravnatelja. Njena naloga je bila, da ugotovi na temelju izvida in mnenja komisije za razvrščanje nagnjenja in sposobnosti otroka ter določi obliko usposabljanja, spremlja izvajanje programa usposabljanja posameznega otroka,...(prav tam)

Pomembno je poudariti tudi možnost, ki jo je v 13. členu predvideval Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/1976, str. 1058) in jo najdemo v nekaterih državah tudi v moderni ureditvi vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja (Švedska, Francija,...) (v Sloveniji pa po uveljavitvi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) ne več). To je možnost vključevanja otroka v določeno obliko vzgoje in izobraževanja v času izvajanja postopka o ocenitvi posebnih potreb za namen opazovanja otroka in s tem natančnejše ocenitve otrokovih posebnih potreb.

Poleg vseh določb Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000), ki bodisi na nov način urejajo ali le delno spreminjajo izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, v primerjavi z Zakonom o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/1976), slednji torej vendarle ponuja vsaj eno rešitev, ki je v novejšem zakonu opuščena, pa bi vendarle lahko pomenila pomembno točko pri uspešnem usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v zanje najbolj ustrezne programe in oblike vzgoje in izobraževanja.

Če Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) primerjamo z že obravnavanimi zasnovami, lahko opazimo številne podobnosti in skupna izhodišča, kakor tudi nekaj novih rešitev, katerih izvore smo večinoma že predstavili v analizi sprejemanja omenjenega zakona v zakonodajni proceduri državnega zbora.

Povedali smo že, v kakšni meri se opredelitev skupine otrok s posebnimi potrebami v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) razlikuje od zakona, ki je za njihovo vzgojo in izobraževanje veljal pred tem. Zato tudi ni bilo mogoče pričakovati bistveno drugačnih predlogov iz strani vseh treh obravnavanih zasnov. Ugotovimo lahko, da besedilo zakona, ki je bilo sprejeto v zakonodajni proceduri, ne izhaja neposredno iz nobene uradne zasnove ali ekspertize, ki so bile izdelane v namen prenove sistema vzgoje in izobraževanja, temveč je sinteza predlogov Izobraževanja za 21. stoletje (1991), Perspektiv razvoja (1992), Bele knjige (1995) (katere predlog je povzetek predloga iz Galeševe strokovne ekspertize) in predlogov, ki so se pojavili med sprejemanjem zakona. Vse skupine otrok s posebnimi potrebami, ki naj bi po sprejetem Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) bile del skupine otrok s posebnimi potrebami, pa najdemo v opredelitvi otrok s posebnimi potrebami tudi v Perspektivah razvoja (1992, str. 36), le da je poimenovanje drugačno, kakor v končni določbi.

Vrste programov, kakor jih določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000), lahko prvič opazimo predstavljene v Izobraževanju za 21. stoletje (1991, str. 85-86) kot možne oblike vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Podrobneje jih najdemo opredeljene kot kontinuum bolj ali manj možnih integriranih oziroma segregiranih programov v strokovni ekspertizi Galeše (1992, str. 10) in enako ponovno predstavljene v Beli knjigi (1995; str. 117). Natančneje razdelane rešitve v sprejetem zakonu torej ponovno temeljijo na sintezi vsaj dveh zasnov in kompromisnih rešitvah v sodelovanju stroke, vlade in predlogov širše javnosti. V zadnjem delu disertacije pa bomo podrobneje poskušali pokazati tudi, ali gre danes res za kontinuum programov in ali je tak kontinuum glede na različne primanjkljaje, ovire oz. motnje ter različne kombinacije tak kontinuum sploh mogoče določiti. Segment, ki je poleg omenjenih najbolj pomemben ob sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000), je postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v programe izobraževanja skupaj z oblikovanjem individualiziranega programa. V Izobraževanju za 21. stoletje (1991, str. 47) se še govori o razvrščanju in diagnosticiranju, čeprav se že pojavi tudi težnja po individualnem načrtu vzgoje in izobraževanja ter

“multidimenzionalni timski diagnozi”. Prav tako o razvrščanju govorijo tudi *Perspektive razvoja* (1992, str. 36), čeprav je že govora o razvojnih in procesnih oblikah razvrščanja in so smernice podobne tistim, ki so bile kasneje sprejete in potrjene z zakonom. Podobne rešitve in terminologijo najdemo tudi v *Beli knjigi* (1995; str. 118), ki je bila nesporno osnova za oblikovanje večine zakonskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja. Zanimivo je, da Galeša (1992) v svoji strokovni ekspertizi, ki je služila kot ena od podlag za oblikovanje *Bele knjige* (1995), že uporablja termin usmerjanje, v integralni verziji (Javornik, Šebart 1992, str. 14) pa ponovno najdemo termin razvrščanje, čeprav so bili predlogi za sam postopek usmerjanja v vseh omenjenih tekstih že bolj ali manj usklajeni in podobni tistim, v zakonu sprejetim rešitvam. Že v poglavju o nastajanju novih predlogov rešitev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pa smo omenili, da so bili predlogi o usmerjanju oz. razvrščanju med ekspertizami različni in je bila zato v integralni verziji zapisana kompromisna rešitev.

Torej lahko rečemo, da je *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000) dodatno prinesel še nekaj sprememb, ki jih lahko interpretiramo kot poskus države, da sledi mednarodnim trendom po izenačevanju možnosti za izobraževanje ter zmanjševanju diskriminacije oseb s posebnimi potrebami na tem področju. V zakonu opredeljene rešitve so fleksibilne, se opirajo na domače in predvsem tuje izkušnje na področju skupne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter nudijo široko paleto možnosti za vzgojo in izobraževanje šoloobveznih otrok, prav tako pa opredeljujejo tudi druge določbe, ki so pomembne za vzgojo in izobraževanje nasploh.

4.4. Analiza in interpretacija nastajanja podzakonskih aktov

Oblikovanje podzakonskega akta o usmerjanju oz. vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je potekalo že vzporedno z oblikovanjem *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 54/2000).

V imenu *Sožitja – Zveze za pomoč duševno prizadetim Slovenije* je Jereb že na 1. seji Sveta Vlade RS za invalide, dne 28.11.2000, podal pobudo za vzpostavitev prvotnega stanja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zaradi situacije, ki je nastala

zaradi neuskrajene priprave zakonskih in podzakonskih določil in težav, ki so nastajale v praksi. N. Molan je predstavila prizadevanja ministrstva za razrešitev situacije. Poudarila je, da se v praksi mnogo stvari kljub zapletom izvaja. V vsebinsko bogati razpravi so bili prikazani razlogi za zastoj pri pripravi podzakonskih aktov in podani različni predlogi za razrešitev nastale situacije. Soglasno je Svet Vlade RS sprejel sklepe, da podpira pobudi, da se zakon in podzakonski akti začnejo takoj izvajati, da ne podpira ideje o suspenzu ali zadržanju uveljavitve zakona ter da Ministrstvu za šolstvo in šport predlaga, da čim prej izda predpis (za katerega navajajo, da je besedilo že pripravljeno). (po: Zapisnik 1. seje Sveta Vlade RS za invalide 2000, Točka 6). Potrebo po določitvi podzakonskega akta, ki bo urejal usmerjanje ter vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami so poleg zainteresirane strokovne javnosti v Poročilu o izvajanju invalidskega varstva v Republiki Sloveniji (Urad Vlade RS za invalide, Ljubljana, November 2000) izrazile tudi nevladne organizacije (Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije, Sonček – Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije,...).

Prva nam dostopna verzija delovnega gradiva predlaganega podzakonskega akta je bila oblikovana do 19. januarja 2001 in ima naslov »Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in za usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja«. Predlog podzakonskega akta je sestavljen iz poglavij *Temeljne določbe*, *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj* in *Kriteriji za usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja*. (Več: Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in za usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja, delovno gradivo)

V 1. členu znotraj poglavja *Temeljne določbe* je bila opredeljena vsebina podzakonskega akta. V 2. členu je bila opredeljena skupina otrok s posebnimi potrebami, ki presenetljivo ni bila popolnoma usklajena z besedilom 2. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000), saj je bila skupina gibalno oviranih otrok v delovnem gradivu predlaganega podzakonskega akta poimenovana "otroci z ovirami pri gibanju" (Več: prav tam, str. 1).

Določbe drugega dela predlaganega podzakonskega akta *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj* so bile v večini členov enake ali razširjene kot so bile določbe v II. delu Pravilnika o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših

polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 18/1977). Opredeljevale so toge in natančne opredelitve ter stroge kriterije za določanje vrste in stopnje otrokovih posebnih potreb. (Več: prav tam, str. 2-7)

Tretji del predlaganega podzakonskega akta *Kriteriji za usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja* za vsako posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami določa programe, v katere so lahko usmerjeni. Fokus je torej še vedno na primanjkljaju, oviri oziroma motnji, saj so v nasprotju s kasneje sprejetim Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003) opredeljene skupine otrok s posebnimi potrebami in je nato za vsako skupino in stopnjo posebne potrebe določeno, v kateri program oziroma katere programe se otroci iz te skupine usmerjajo. (Več: prav tam, str. 8-13)

S tako oblikovanim predlogom podzakonskega akta je bila porušena paradigma že sprejetega zakona, saj je podzakonski akt natančno določal usmerjanje otroka glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje. Tako bi bila dikcija zakona o pomembnosti procesnega usmerjanja onemogočena.

Na naslednji 2. seji Sveta Vlade RS za invalide, dne 13. februarja 2001, je predstavnica ministrstva, pristojnega za šolstvo, predstavila možnost začasne rešitve situacije, dokler podzakonski akt za izvajanje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) še ne bi bil sprejet, čeprav je poudarila, da se je tak dokument v tistem trenutku že pripravljal: »Predstavnic ministrstva za šolstvo, znanost in šport N. Molan je povedala, da je ministrstvo že pripravilo Odredbo o začasnem prevzemu nalog, ki se nanašajo na razvrščanje v pristojnost Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve. Odredba je pripravljena za podpis in bo veljala do oblikovanja šolskih uprav. Pripravljeno je tudi navodilo za delo komisij za razvrščanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in sezname članov komisij za razvrščanje. Ministrstvo tudi pospešeno pripravlja Pravilnik o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter za usmerjanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 54/2003).« (Zapisnik 2. seje Sveta Vlade RS za invalide, 2001)

Tri mesece kasneje je Ministrica za šolstvo, znanost in šport L. Čok v soglasju z Ministrom za delo družino in socialne zadeve ter z Ministrom za zdravje podpisala Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 44/2001). Zanimivo je, da je bilo v tem dokumentu prvič izdelano zmanjšanje teže kriterijev in preusmeritev na delo komisij. Navodilo je bilo organizacijsko in vsebinsko zasnovano povsem drugače kot že predstavljeno delovno gradivo za oblikovanje podzakonskega akta. Sestavljala so ga poglavja *Splošne določbe*, *Potek postopka* ter *Komisije za usmerjanje*. V *Splošnih določbah* je bilo zapisano, da navodilo določa način izvajanja nalog šolskih uprav, kriteriji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pa so bili določeni v skladu z določbami Pravilnika o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 18/77). V drugih dveh pomembnih poglavjih je navodilo vključevalo tako podrobne proceduralne kakor tudi vsebinske in organizacijske določbe v zvezi z usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami. (Glej: Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 44/2001)

Predlog Pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami sta N. Molan in Košir predstavila na 4. seji Sveta Vlade RS za invalide, dne 18. septembra 2001 (Glej: Gradivo za 4. sejo Sveta Vlade RS za invalide). Ta predlog se je od predstavljenega delovnega gradiva predloga razlikoval v večini členov, vendar predstavljene spremembe niso prinašale bistvene razlike v zgradbi predlaganega podzakonskega akta ali vsebinski usmerjenosti določb. V primerjavi z obema kasneje sprejetima pravilnikoma se omenjeni predlog še vedno močno razlikuje tako po zgradbi kakor tudi po osredotočenosti na posebne potrebe v nasprotju z osredotočenostjo na programe. Bistvena določba, ki se v obeh kasneje sprejetih pravilnikih ne pojavlja je določba 23. člena o dodatni strokovni in fizični pomoči (Več: prav tam, str. 11).

Na svoji 8. seji dne 24. septembra 2002 je Svet Vlade RS za invalide obravnaval predlog Pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami z dne 21. avgusta 2002 (Glej: Gradivo za 8. sejo Sveta Vlade RS za invalide). V primerjavi s prejšnjim predlogom pravilnika so se ponovno pojavile številne spremembe, ki pa bistveno niso vplivale na usmeritev samega pravilnika, ki je bil še vedno osredotočen predvsem na posebne potrebe otrok in ne na postopek usmerjanja oz. različne

programe. Še vedno so se v II. delu *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* pri skupini otrok z motnjami v duševnem razvoju pojavljale tudi opredelitve stopnje posebne potrebe glede na rezultat IQ na testu inteligentnosti ter glede na mentalno starost odraslih (po: prav tam, str. 2). V komentarju na podlagi obravnave Sveta Vlade RS za invalide se je pojavil predlog, da se mentalna starost izključi kot merilo za stopnjo posebne potrebe in da se rezultat IQ testa zapiše le v oklepajih kot orientacija in ne kot kriterij za določitev stopnje posebne potrebe. Prav tako je bila kot komentar k predlogu zapisana tudi pobuda za večjo avtonomijo komisije za usmerjanje, kar je po našem mnenju še posebej zanimivo, tudi če ohranimo v mislih končno verzijo sprejetih podzakonskih aktov za usmerjanje ter vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. (Več: prav tam). »Sodelujoči (na 8. seji Sveta Vlade RS za invalide – op.p.) so se strinjali, da mora biti pravilnik sprejet do 1.1.2003.« (Zapisnik 8. seje Sveta Vlade RS za invalide, AD 4)

Zadnjič je Svet Vlade RS za invalide predlog podzakonskega akta za usmerjanje ter vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami obravnaval na 9. seji dne 25. novembra 2002. Predlog Pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami iz dne 18. novembra 2002 (vir: Gradivo za 9. sejo Sveta Vlade RS za invalide) se je le v manjši meri razlikoval od prejšnjega obravnavanega predloga. Vključene pa so bile spremembe, ki so bile predlagane med prejšnjo obravnavo na svetu, kot je npr. črtanje povezovanja stopnje posebne potrebe otrok z motnjami v duševnem razvoju z mentalno starostjo odraslih ... (Več: prav tam) Organizacijsko in vsebinsko pa se je ta obravnavani predlog še vedno močno razlikoval od kasneje sprejetih pravilnikov, ki urejata to področje.

Omenjenega predloga A. Barle Lakota kot državna sekretarka ni želela predlagati v podpis takratnemu Ministru za šolstvo, znanost in šport Gabru, ki je bil kot minister ponovno imenovan 19.12.2002. Kmalu za tem je Minister imenoval novo skupino v sestavi Košir, Opara, Lukman, L. Marjanovič – Umek, A. Šelih, J. Cotič in M. Javornik z namenom, da se v podzakonskem aktu teža kriterijev zmanjša in da se preusmeri na delo komisij za usmerjanje, kar je bilo v Navodilu centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 44/2001) že izdelano. Na podlagi razprave je bil v oblikovanje podzakonskega akta vključen tudi Rakočevič, ki je izločil vse določbe, povezane z Zakonom o upravnem postopku (Ur. l. RS, št. 80/99). Tako je

nastal predlog novega pravilnika, ki naj bi urejal vse proceduralne postopke usmeritev otrok s posebnimi potrebami.

Minister za šolstvo, znanost in šport je 13. maja 2003 podpisal Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003) in Pravilnik o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter za usmerjanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja (prav tam). Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (prav tam) ureja upravno pravne vidike postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Pravilnik o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter za usmerjanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja (prav tam) pa na eni strani določa usmerjanje otrok s posebnimi potrebami s poudarkom na paradigmi usmerjanja v program ter opredeljuje naloge in sestavo komisij za usmerjanje, na drugi strani pa določa tudi *Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Nastajanje tega zadnjega dela podzakonskih aktov za usmerjanje ter vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami smo prikazali že ob spremljanju obravnav predlogov za podzakonski akt na tem področju, saj so bili ti predlogi v njihovi končni obliki v pravilnik vključeni neposredno s kriteriji. Druge dele obeh obravnavanih pravilnikov pa lahko povežemo predvsem z določbami, ki so se uveljavile skozi Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 44/2001).

Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport se od sprejetja pravilnikov naprej sooča s kritikami iz strani komisij, ki želijo natančno določene mehanične kriterije ter s kritikami iz strani šol in staršev, da je postopek zbirokratiziran, kakor pokažemo tudi v rezultatih naše raziskave o uresničevanju zakonodaje za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Toda le takšen postopek omogoča natančno in nesubjektivno presojo in odločitev o usmerjanju posameznega otroka s posebnimi potrebami. Seveda pa ostaja dvom, ali so podzakonski akti delno spodkopali fleksibilno zastavljene določbe v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), kakor tudi dvom, ali je znotraj širše socialno-kulturne družbene klime mogoče pričakovati, da se bodo določbe, ki so bile v zakonu zasnovane tako široko, lahko uresničevale kot ustrezne izvedbene rešitve. Na drugi strani pa ostaja tudi dvom, ali bodo bolj specifične določbe podzakonskih aktov resnično omogočile premik razumevanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v smeri inkluzije.

5. MEDNARODNA PRIMERJALNA ANALIZA ZAKONODAJNIH IN IZVEDBENIH REŠITEV VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Ob sestavljanju in pregledovanju dokumentacije za primerjalno analizo tuje zakonodaje smo naleteli na nekaj težav in zadržkov, ki smo jih morali vsaj delno odmisлити, saj bi bila v nasprotnem primeru mednarodna primerjava nemogoča. Pri tem mislimo predvsem na to, da se države, ki smo jih izbrali za primerjavo, med seboj razlikujejo v poimenovanju posameznih pojmov, posamezne oblike izobraževanja so med seboj neprimerljive, ipd. Za podrobnejšo analizo smo v vseh obravnavanih državah upoštevali zakonodajo, ki se dotika vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v javnih šolah obveznega izobraževanja. Že ta poenostavitev pa ni bila vedno dovolj, da bi lahko govorili o enotni terminologiji oblik vzgoje in izobraževanja, ki so jih deležni šoloobvezni otroci s posebnimi potrebami. Kljub temu, da je temelj naše analize slovenska zakonodaja in praksa na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, smo vendarle poskusili pri vseh državah do določene mere ohraniti njihovo specifično izrazoslovje, ki ima lahko že samo po sebi poseben pomen. Hkrati smo zaradi lažjega razumevanja in primerjanja poskusili aplicirati določene izraze na slovensko izrazoslovje, zakonodajo in izvedbeno prakso. Tako bomo termin otroci s posebnimi potrebami uporabljali skozi velik del te primerjave, ker je pač v slovenski zakonodaji takšen izraz zapisan za otroke, ki so hendikepirani, imajo primanjkljaje, oviranosti, ipd.

Prav tako moramo na začetku pojasniti razloge, zaradi katerih smo za primerjavo zakonodaje izbrali določene države in njihovo ureditev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Kot je že iz naslova poglavja razvidno, je naš prvi kriterij za izbor primerjanih državnih ureditev izobraževanja otrok s posebnimi potrebami temeljil na tem, ali je država članica evropske unije (Švedska, Danska, Avstrija, Francija, Velika Britanija, Italija in država pristopnica k Evropski uniji: Slovenija, Slovaška); da ima izrazito razvit sistem izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih vzgojno – izobraževalnih institucijah (Norveška) in je tudi drugače zanjo značilna demokratična in participacijska ureditev izobraževanja; kot primerjavo smo izbrali državo, ki je imela v zgodovini izobraževanje otrok s posebnimi potrebami urejeno enako, kot Slovenija (Hrvaška); nenazadnje pa smo izbrali tudi ekonomsko

razvito državo izven Evrope, da lahko primerjamo, kako se je izobraževanje otrok s posebnimi potrebami razvijalo drugje (ZDA).

V pregledu vseh držav bomo sledili zakonskim rešitvam za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter sistemskim rešitvam, kamor se v posameznih državah otroci s posebnimi potrebami vključujejo in postopku, po katerem so otroci s posebnimi potrebami usmerjeni v različne oblike. Prav tako bomo poskusili slediti številkam otrok s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v različne oblike vzgoje in izobraževanja.

5.1. Pokazatelji v Sloveniji kot kriteriji primerjave

Na tem mestu bomo v povzetku predstavili sistem izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, da bomo lažje vzpostavili primerjalna razmerja s sistemi izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v drugih državah, hkrati pa bomo s to predstavitevjo izobraževanje otrok s posebnimi potrebami umestili tudi v širši okvir celotnega sistema obvezne vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

V Republiki Sloveniji je temeljna listina, ki predstavlja podlago za demokratičnost in enake možnosti v izobraževanju, Ustava Republike Slovenije, ki ureja osnovne pravice na področju vzgoje in izobraževanja in s tem seveda tudi na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ustava tako določa temeljne pravice za državljane:

- enake človekove pravice in temeljne svoboščine so zagotovljene vsakomur⁴³;
- posebne pravice oseb s posebnimi potrebami do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi⁴⁴;

⁴³ 14. člen (enakost pred zakonom)

V Sloveniji so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katerokoli drugo osebno okoliščino.

Vsi so pred zakonom enaki.

(Ustava Republike Slovenije, Ur. l. RS, št. 33/91)

⁴⁴ 52. člen (pravice invalidov)

Invalidom je v skladu z zakonom zagotovljeno varstvo ter usposabljanje za delo.

Otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter druge huje prizadete osebe imajo pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi.

Izobraževanje in usposabljanje iz prejšnjega odstavka se financira iz javnih sredstev.

(Ustava Republike Slovenije, Ur. l. RS, št. 33/91)

- obvezno in svobodno izobraževanje vseh državljanov⁴⁵.

Izvajanje teh osnovnih pravic nadalje opredeljujejo in zagotavljajo zakoni, ki urejajo posamezna področja vzgoje in izobraževanja. Krovni zakon je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), ki ureja pogoje za opravljanje ter določa način upravljanja in financiranja vzgoje in izobraževanja na področjih predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja otrok, mladoletnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi potrebami, osnovnega glasbenega izobraževanja, nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja, srednjega splošnega izobraževanja, višjega strokovnega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja v domovih za učence in v dijaških domovih ter izobraževanja odraslih (po: 1. člen, ZOFVI, Ur. l. RS št. 12/1996, 55/2003 – prečiščeno besedilo, 79/2003).

Posamezna področja vzgoje in izobraževanja nato urejajo različni področni zakoni. Za našo analizo sta predvsem pomembna zakona, ki urejata osnovno šolstvo (Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS št. 12/96, 33/97, 54 /2000– Odl. US, 59/2001) in vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov ter mlajših polnoletnih oseb s posebnimi potrebami oz. določitev postopkov za izbiro optimalnih programov vzgoje in izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000)

V Republiki Sloveniji je obvezno izobraževanje enotno urejeno za vse učence in je izenačeno z osnovnošolskim izobraževanjem (in traja 9 let). Tako učenci z zaključkom osnovne šole končajo tudi zakonsko določeno osnovnošolsko obveznost oz. izpolnijo osnovnošolsko obveznost po devetih letih izobraževanja, tudi če niso zaključili devetega razreda⁴⁶.

Tudi učenci s posebnimi potrebami so lahko ob upoštevanju njihove posebne potrebe vključeni v redno osnovnošolsko izobraževanje oziroma so lahko usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja. Svojo

⁴⁵ 57. člen (izobrazba in šolanje)

Izobraževanje je svobodno.

Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev.

Država ustvarja možnosti, da si državljanji lahko pridobijo ustrezno izobrazbo.

(Ustava Republike Slovenije, Ur. l. RS, št. 33/91)

⁴⁶ povzeto po: 3. člen, Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS št. 12/96, 33/97, 54 /2000– Odl. US, 59/2001)

osnovnošolsko obveznost lahko tako otroci s posebnimi potrebami izpolnijo povsod, kjer omenjene programe izvajajo:

- vzgojo in izobraževanje po izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izvajajo šole v rednih oddelkih;
- vzgojo in izobraževanje po prilagojenih izobraževalnih programih izvajajo šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene in organizirane za izvajanje teh programov in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami;
- vzgojo in izobraževanje po posebnem programu vzgoje in izobraževanja izvajajo šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje prilagojenih programov izobraževanja in posebnega programa vzgoje in izobraževanja ter socialno-varstveni zavodi;
- vzgojne programe izvajajo zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.⁴⁷

Učenci oziroma njihovi zakoniti zastopniki imajo na podlagi 48. člena Zakona o osnovni šoli pravico vpisati otroka v javno osnovno šolo v šolskem okolišu, v katerem otrok prebiva, javna osnovna šola v tem okolišu, pa je dolžna otroka na željo staršev vpisati. Za vpis otrok s posebnimi potrebami pa velja dodatna omejitev iz 49. člena Zakona o osnovni šoli, ki pravi, da imajo starši otroka s posebnimi potrebami pravico vpisati otroka v osnovno šolo v šolskem okolišu, v katerem otrok stalno prebiva, razen če ta šola ne izpolnjuje pogojev in je zaradi tega otroku z odločbo o usmeritvi določena druga osnovna šola.⁴⁸

Glede na psiho-fizične značilnosti otroka, je v obstoječi zakonodaji omogočeno integrirano izobraževanje na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, ob predpostavki, da otroci s posebnimi potrebami ob dodatni strokovni pomoči in prilagojenem izvajanju programa, lahko dosegajo enakovreden primerljiv standard znanja kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb.

V rednih oddelkih osnovne šole se glede na 16. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami lahko izvaja vzgojo in izobraževanje po izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter vzgojo in izobraževanje po prilagojenih

⁴⁷ povzeto po: 16. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000

⁴⁸ povzeto po: 48. in 49. člen, Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS št. 12/96, 33/97, 54 /2000– Odl. US, 59/2001

izobraževalnih programih. Izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni izobraževalni programi pa morajo otrokom s posebnimi potrebami zagotavljati možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi rednega osnovnošolskega izobraževanja. Za otroke s posebnimi potrebami, ki ne morejo doseči enakovrednega izobrazbenega standarda, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi rednega osnovnošolskega izobraževanja, se sprejme prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.⁴⁹ V zakonodaji ni posebej navedeno, ali se tudi prilagojeni izobraževalni programi z nižjim izobraževalnim standardom lahko izvajajo v rednih oddelkih osnovnih šol, vendar bi nenazadnje le s takšno možnostjo omogočili vsem otrokom s posebnimi potrebami za katere je to v njihovem najboljšem interesu, da se vključujejo v redne vzgojno – izobraževalne institucije.

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja na temeljni ravni določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 54/2000), podrobneje pa usmerjanje določata Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur.l.RS št. 54/2003) in Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (prav tam), ki se vsebinsko in organizacijsko dopolnjujeta.

Glede na 2. člen Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, postopek usmerjanja na prvi stopnji vodi pristojna enota Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, zahtevo za uvedbo postopka za usmerjanje otroka s posebnimi potrebami pa podajo starši ali zakoniti zastopniki otroka oziroma lahko tudi vrtci, šole, zdravstveni, socialni in drugi zavodi, po predhodni seznanitvi staršev.⁵⁰ Pred izdajo odločbe o usmeritvi otroka je potrebno pridobiti strokovno mnenje komisije za usmerjanje, ki mora vsebovati vse elemente, ki so pomembni za ugotovitev potrebe po usmeritvi in usmeritev.⁵¹ Odločba, ki je izdana na podlagi tega strokovnega mnenja, vsebuje ugotovitev, ali je usmeritev potrebna ali ne, program vzgoje, v katerega se otroka usmerja, opis ovire, primanjkljaja oziroma motnje, vrtec

⁴⁹ povzeto po: 6. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000

⁵⁰ povzeto po: 2. in 3. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, Ur.l.RS št. 54/2003 in 20. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur.l.RS št. 54/2000

⁵¹ 21. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000 ter 5. in 6. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2003

oziroma šolo, v katero je otrok usmerjen, obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči in drugih prilagoditev, materialne in druge pogoje, ki morajo biti zagotovljeni,...⁵² Za vsakega otroka s posebnimi potrebami, ki je usmerjen v določeno institucijo, je ta institucija dolžna izdelati individualiziran program vzgoje in izobraževanja, ki ga na predlog ravnatelja oblikuje strokovna skupina skupaj s starši oz. zakonitimi zastopniki otroka.⁵³

Na tem mestu se ne moremo izogniti izpostavljanju vidika, ki ga je v postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami prinesel predvsem Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 54/2003) s svojimi določbami o usmerjanju v programe vzgoje in izobraževanja skupaj s prilogo o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Kljub zakonskim določbam (in določbam v tem pravilniku) o upoštevanju otrokove dosežene ravni razvoja, zmožnosti za učenje in doseganje standardov znanja, etiologije in prognoze otrokovega individualnega razvoja, določbe v II. delu tega pravilnika delno omejujejo usmeritev otrok v različne programe na osnovi vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami⁵⁴. Omejevanje možnosti usmeritve posameznega otroka na podlagi vrste in stopnje primanjkljaja učinkuje nasprotno od splošne usmeritve zakonodaje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki teži k procesnemu dinamičnemu individualnemu usmerjanju v programe. Tako omejevanje lahko razumemo kot korak nazaj k statičnemu razvrščanju otrok v kategorije, na podlagi katerih so se lahko vključevali le v določene oblike vzgoje in izobraževanja, čeprav lahko njegove rešitve interpretiramo tudi kot oporo komisijam za usmerjanje. V pravilniku najdemo še eno nenavadno rešitev, ki je celo v neskladju z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, 54/2000), ki je podlaga za sprejem pravilnika, saj uvaja novo skupino

⁵² 24. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000 in 8. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2003

⁵³ 11. člen, Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS št. 12/96, 33/97, 54 /2000– Odl. US, 59/2001 ter 27. in 28. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000

⁵⁴ Glej: 7. – 15. člen, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. V: Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)

otrok s posebnimi potrebami, ki je v zakonski podlagi v opredelitvi skupine otrok s posebnimi potrebami ne najdemo, namreč skupino »otrok z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi«⁵⁵, ki jo v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2003) uvršča v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju. Vendar umestitev te skupine otrok s posebnimi potrebami v podzakonski akt ni presenečenje, saj ima vključevanje te skupine otrok s posebnimi potrebami v redne institucije vzgoje in izobraževanja v Sloveniji že dolgo tradicijo.

Pokazali smo že, da se lahko otroci s posebnimi potrebami ob predpostavki zmožnosti doseganja enakovrednega izobraževalnega standarda vključujejo tudi v redne oblike vzgoje in izobraževanja oz. v redne oddelke osnovne šole, zanje pa je v tem primeru zagotovljena dodatna strokovna pomoč. Dodatno strokovno pomoč lahko izvajajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi zunanji strokovni delavci, izvaja pa se lahko v oddelku ali izven oddelka, občasno pa tudi v posebni skupini izven oddelka.⁵⁶

Za otroke, ki ne zmorejo dosegati enakovrednega izobrazbenega standarda, se vzgoja in izobraževanje izvaja tudi izven rednih oddelkov vzgoje in izobraževanja, tako da segregirane oblike institucij vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ostajajo v svoji tradicionalni funkciji. Svojo osnovnošolsko obveznost lahko tako izpolnijo po prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja znotraj oddelkov s prilagojenimi programi v rednih šolah, znotraj šol, ki so ustanovljene za izvajanje prilagojenih programov in znotraj zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, po posebnem programu znotraj šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje prilagojenih programov in znotraj socialno-varstvenih zavodov in po vzgojnih programih znotraj zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.⁵⁷ Sami menimo, da je ohranitev segregiranih oblik vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami vzporedno ob njihovem vključevanju v redne institucije tudi najbolj demokratična rešitev, na podlagi katere lahko strokovnjaki za vsakega

⁵⁵ prim.: 10. člen, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)

⁵⁶ povzeto po: 8. in 9. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000

⁵⁷ povzeto po: 16. člen, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS št. 54/2000

posameznika in vsak posameznik zase sprejme odločitev, katera oblika vzgoje in izobraževanja zanj predstavlja najmanj restriktivno okolje in katera oblika ustreza njegovim željam in pričakovanjem.

Za jasnejšo sliko, kakšne spremembe je v izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prinesla po letu 1995 sprejeta zakonodaja na področju šolstva, ki je uzakonila vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno – izobraževalne institucije, naj predstavimo še nekaj statističnih podatkov o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v rednih in segregiranih institucijah od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 2003/2004. Statistične podatke smo pridobili iz uradnih virov:

- podatkovne baze Eurydice - The information database on education systems in Europe: The education system in Slovenia (2001/2002)
- Novinarske konference ob začetku šolskega leta 2003/2004 : osnovno šolstvo
- Zavodi, domovi in druge ustanove za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, Slovenija, 2003. 2004.). Statistične informacije, 23.8.2004, št. 223.
- Osnovne šole v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2002/2003 in na začetku šolskega leta 2003/2004. Statistične informacije, 14.9.2004, št. 274.

Tabela 1 - Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji (vir: Eurydice⁵⁸)

	1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	1999/2000
Osnovne šole	842	830	824	826	819
Oddelki	8.682	9.228	9.486	9.456	8.699
Učenci	217.806	225.789	225.640	193.914	185.034

Tabela 2 - Vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji (vir: Eurydice⁵⁶)

	1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	1999/2000
V osnovnih šolah s prilagojenim predmetnikom	5.049	4.627	4.331	3.405	2.750
V zavodih in oddelkih osnovnih šol za delovno usposabljanje	2.596	2.749	2.764	2.401	1.996

Podatki o učencih s posebnimi potrebami se nanašajo na konec posameznega šolskega leta.

⁵⁸ Eurydice – The information database on education systems in Europe: The education system in Slovenia (2001/2002), http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Slovenija : www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SI&language=EN

Da bi lahko ocenili, koliko je k zmanjšanju števila učencev v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja, prispevala sprememba zakonodaje, ki je uzakonila vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja, moramo najprej pogledati, kako se je spreminjalo število vseh šoloobveznih otrok, saj zmanjšanje števila vseh šolajočih otrok gotovo pomeni v približno enaki meri tudi zmanjšanje števila otrok, ki se šolajo v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja. Iz Tabele 1 je razvidno, da je število učencev v osnovnih šolah od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 1999/2000 upadlo, kakor je tudi iz Tabele 2 razvidno, da je v enakem obdobju, od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 1999/2000, upadlo tudi število otrok s posebnimi potrebami, ki so se šolali v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja.

Največje število vseh učencev v osnovnošolskem izobraževanju (Tabela 1) je bilo med šolskimi leti 1985/86 in 1990/91. Tako je od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 1985/86 število vseh učencev v osnovnih šolah celo naraslo za 3,66 %, število osnovnošolskih učencev v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja pa se je v istem obdobju za približno 5,74 % zmanjšalo.

Trend zmanjševanja števila osnovnošolskih učencev v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja se je nadaljeval tudi v obdobju od šolskega leta 1985/86 do šolskega leta 1990/91, ko lahko ocenimo zmanjšanje za približno 4,96 %, čeprav se je število vseh učencev osnovne šole zmanjša za manj kot 0,07 %. V obdobju od šolskega leta 1990/91 do šolskega leta 1995/96 se je število vseh otrok v osnovnih šolah zmanjšalo za 14,06 %, število osnovnošolskih otrok v ločenih institucijah pa se je v istem obdobju zmanjšalo za 19,58 %. Čeprav je bila pravna podlaga za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne institucije sprejeta šele v šolskem letu 1995/96, torej bi glede na to od takrat naprej bilo mogoče pričakovati večji upad števila otrok s posebnimi potrebami v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja, je iz prikazanega očitno, da so se otroci s posebnimi potrebami že pred novo uzakonjeno možnostjo pričeli množično vključevati v redne oblike vzgoje in izobraževanja.

Število otrok v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja na obvezni osnovnošolski ravni se je skozi daljše obdobje torej spreminjalo bolj ali manj neodvisno od spreminjanja števila vseh otrok, ki so bili vključeni v obvezno osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje. V šolskem letu 1980/81, je bilo v ločene oblike obvezne osnovnošolske vzgoje in izobraževanja vključenih približno 2,84 % šoloobveznih otrok, v šolskem letu 1990/91, je bilo v ločene oblike

vključenih približno 2,45 % šoloobveznih otrok, v šolskem letu 1999/2000 je bilo v ločene oblike vključenih približno 1,96 % šoloobveznih otrok in končno je bilo v šolskem letu 2002/03 v ločene oblike vzgoje in izobraževanja vključenih manj kot 1,73 % šoloobveznih otrok.

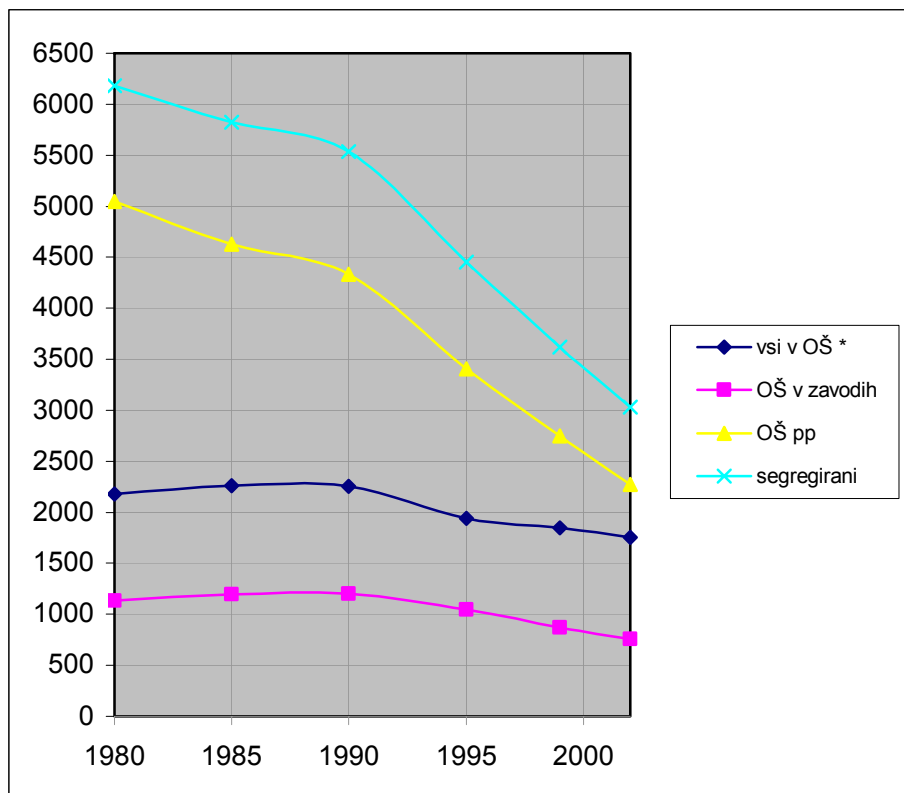
V šolskem letu 2002/03 je bilo skupaj v vse osnovne šole vključenih 175.211 učencev. V osnovne šole s prilagojenim predmetnikom in učnim načrtom je bilo v tem šolskem letu vključenih 2.273 učencev (Osnovne šole v Sloveniji ... 2004). V zavode za usposabljanje je bilo v šolskem letu 2002/03 na ravni obveznega vključevanja v vzgojo in izobraževanje vključenih 757 učencev (Zavodi za usposabljanje... 2004). Za primerjavo lahko povemo, da se od šolskega leta 1999/2000 do šolskega leta 2001/02 število vseh otrok, ki so bili vključeni v zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in temu namenjenih oddelkih skorajda ni spreminjalo, saj je ostajalo pri številu okoli 2000, v šolskem letu 2002/03 pa se je znižalo za približno 13,25 % na približno 1.735 otrok. Pred tem se je prav tako od šolskega leta 1995/96 do šolskega leta 1999/2000 število vseh otrok vključenih v zavode za usposabljanje zmanjšalo za približno 16,87 %. Za daljše časovno obdobje sicer nimamo podatkov o številu otrok s posebnimi potrebami, ki so bili v zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami vključeni na obvezni osnovnošolski ravni, vendar lahko sklepamo, da se je njihovo število spreminjalo bolj ali manj sorazmerno s spreminjanjem števila vseh otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v zavode za vzgojo in izobraževanje.

Na podlagi tega lahko za daljše časovno obdobje s pomočjo Tabele 1 in Tabele 2 pogledamo tudi primerjavo, kako se je spreminjalo število otrok vključenih v osnovne šole s prilagojenim predmetnikom in učnim načrtom ter število otrok, vključenih v zavode za vzgojo in izobraževanje.

V zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je gibanje števila vključenih otrok močno podobno gibanju števila vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje, saj je od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 1985/86 število nekoliko povečalo, nato v naslednjem obravnavanem obdobju ostalo približno enako in se je nato začelo zniževati. Od sprejetja temeljne šolske zakonodaje (1996) naprej, pa se število otrok osnovnošolske starosti v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami znižuje občutno hitreje kot število vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje.

Primerjalno gledano se število osnovnošolskih otrok, vključenih v osnovne šole s prilagojenim programom in učnim načrtom neprestano znižuje že vse od šolskega leta 1980/81 in se je ves čas gibalo bolj neodvisno od števila vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje, kakor se je to kazalo pri številu otrok, vključenih v zavode za vzgojo in izobraževanje. Od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 1985/86 se je število otrok v osnovnih šolah s prilagojenim programom in učnim načrtom zmanjšalo za približno 8,36 %, v naslednjem obdobju do šolskega leta 1990/91 se je število otrok v teh šolah zmanjšalo za nadaljnjih 6,40 %, nato pa se je število v naslednjem obdobju do šolskega leta 1995/96 zmanjšalo za naslednjih 21,38 %, v obdobju do šolskega leta 1999/2000 še za 19,23 % in v zadnjem obravnavanem obdobju do šolskega leta 2002/03 za nadaljnjih 17,34 %.

Slika 1: Primerjava sprememb števila otrok v različnih oblikah izobraževanja od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta 2002/03



* 1 enota predstavlja 100 otrok (za kar smo se odločili zaradi primerljivosti z drugimi podatki)

Vidimo torej, da je h konstantnemu skupnemu zmanjševanju deleža otrok s posebnimi potrebami v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja večji delež prineslo zmanjševanje števila otrok v osnovnih šolah s prilagojenim programom in učnim načrtom. Celo nekoliko presenetljivo pa je, da opazno povečevanje razlike opazimo že po šolskem letu 1990/91,

dokončno sprejetje zakonodaje (po letu 2000) pa se v statističnih podatkih ne pokaže tako očitno, kot bi to pričakovali. Sklepamo lahko, da se je v praksi določene rešitve izvajalo še pred njihovim dejanskim uzakonjenjem in tako to ni bistveno vplivalo na dogajanje v praksi.

V šolskem letu 2003/2004 je bilo v obeh programih OŠ (osemletna OŠ in devetletna OŠ) skupaj vključenih 178.387 učencev. 3.806 otrok s posebnimi potrebami je bilo na osnovi odločb o usmeritvi vključenih v različne programe vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, od katerih je bilo 1.525 šoloobveznih otrok s posebnimi potrebami vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja.⁵⁹ Podatkov za število otrok, ki so vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom in učnim načrtom ter v zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami sicer niso bili dostopni, vendar lahko sklepamo, da je njihovo število višje, kakor število tistih otrok, ki so bili v te oblike vzgoje in izobraževanja usmerjeni z odločbo o usmeritvi.

Če združimo: od šolskega leta 1980/81 do šolskega leta do šolskega leta 2002/03 se je število vseh otrok v osnovnošolskem izobraževanju zmanjšalo za 19,55 %, število osnovnošolskih otrok, ki so vključeni v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja pa kar za 50,97 %. V šolskem letu 2003/04 je 59,93 % šoloobveznih otrok s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, vključenih v redne osnovne šole, na drugi strani pa je bilo v šolskem letu 2002/03 še vedno nekaj manj kot 1,73 % vseh otrok, ki so vključeni v ločene posebne oblike vzgoje in izobraževanja. Vendarle je to absolutno manj kot npr. v šolskem letu 1980/81, ko je bilo v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja vključenih 2,84 % vseh šoloobveznih otrok. Iz vseh omenjenih števil lahko razberemo tudi, da je bilo v šolskem letu 2003/04 vsaj 2.281 otrok s posebnimi potrebami integriranih v redne institucije vzgoje in izobraževanja, kar predstavlja približno 1,28 % vseh učencev, vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje.

Jasno je, da so se otroci s posebnimi potrebami vključevali v redne oblike vzgoje in izobraževanja tudi preden so bile za to sprejete zakonske podlage, vendar je ravno zaradi zakonske neurejenosti na tem področju nemogoče ugotoviti, koliko otrok s posebnimi potrebami je bilo vključenih v redne oblike vzgoje in izobraževanja.

⁵⁹ Povzeto po: Novinarska konferenca ob začetku šolskega leta 2003/2004 : osnovno šolstvo, <http://www.mszs.si/slo/aktualno/novica.asp?ID=2644>, str. 14-15

5.2. Švedska

Za Švedski izobraževalni sistem je značilna decentraliziranost njihovega sistem prevzemanja odgovornosti za odločanje in financiranje, čeprav so okvirji in cilji določeni na nacionalni ravni. Tako bi za celoten izobraževalni sistem na Švedskem lahko trdili, da je zelo homogen, saj skozi celotno vertikalo temelji na enakih vrednotah, nobena pot izobraževanja se npr. ne zaključi kot slepa ulica in tudi pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redni javni sistem izobraževanja je trend k vključevanju v skupne oblike izobraževanja čim dlje v vertikali izobraževanja.

Za vsako individualno šolo so odgovorni njihovi ravnatelji, tako kakor pedagoški vodje kakor tudi kot vodje vseh zaposlenih. Še posebej so odgovorni, da otrokom s posebnimi potrebami zagotavljajo:

- da je poučevanje in socialna dobrobit učencev organizirana tako, da so učenci deležni posebne podpore in pomoči, ki jo potrebujejo;
- da je dodelitev sredstev in zdravstvenih ukrepov prilagojena oceni učenčevega razvoja, ki jo izdelajo učitelji;
- da je razvit način sodelovanja med šolo in domom in da starši dobivajo informacije.

(Nacionalni učni načrt - Ordinance on the curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre / Lpo 94, str. 23)

Temeljna listina, ki zagotavlja izobraževanje vseh otrok je ustavna listina, oz. tisti del švedske ustave, ki se imenuje Vladna listina in med drugim določa temeljne principe vodenja države ter temeljne pravice in svoboščine državljanov. Tako najdemo v 2. členu I. poglavja o temeljnih principih vodenja države določbo, da je treba ob spoštovanju enakosti, svobode in dostojanstva posameznika na ravni javnih institucij vsem zagotoviti možnost za izobraževanje⁶⁰ (The Swedish Constitution: The instrument of government). Možnost za

⁶⁰ I. Temeljni principi načina vodenja

2. člen

Javna oblast /vodenje države se mora izvajati ob upoštevanju enakovrednosti vseh ter svobode in dostojanstva vsakega posameznika.

Osebna, ekonomska in kulturna dobrobit posameznika morajo biti temeljni cilji javnih aktivnosti. Še posebej je pomembno, da javne institucije zagotavljajo pravico do dela, stanovanja in izobraževanja ter podpirajo in pospešujejo socialno skrbstvo, socialno varnost in dobro življenjsko okolje.

izobraževanje je torej zagotovljena vsem, v 21. členu II. poglavja Temeljne pravice in svoboščine pa je zagotovljena tudi pravica do brezplačnega osnovnega izobraževanja v javnih šolah za vse šoloobvezne otroke⁶¹ (prav tam).

Nacionalni šolski sistem, in s tem tudi zagotavljanje brezplačnega osnovnega izobraževanja za vse šoloobvezne otroke, upravlja Zakon o vzgoji in izobraževanju (Skollagen; 2000), ki ga sprejema švedski državni zbor (Riksdag). Poleg Zakona o vzgoji in izobraževanju (Skollagen / Education act. SFS 1985:1100, amendments to and including SFS 2000:445) vpliva na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami predvsem še Nacionalni učni načrt (Ordinance on the curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre / Lpo 94. SKOLFS 1994:1, amended 1998-06-11).

Otrok postane šoloobvezen v letu, ko dopolni sedmo leto starosti (na željo staršev pa je lahko vključen tudi pri šestih letih) in je šoloobvezen do konca letnega semestra koledarskega leta, v katerem otrok dopolni šestnajst let starosti, oziroma če otrokovo obvezno izobraževanje poteka v posebni šoli - specialskola, ko dopolni sedemnajsto leto starosti, kar pomeni, da traja šolska obveznost 9 let oziroma 10 let, če je otrok vključen v specialskola⁶². Svojo šolsko obveznost morajo šoloobvezni otroci dopolniti v splošni obvezni šoli (Grundskola), ki bi jo lahko primerjali z osnovno šolo v Sloveniji, saj je tudi na Švedskem to skupna šola, v obvezni šoli za učence z motnjami v duševnem razvoju (Särskola) ali specialskola – posebni šoli, predvsem namenjeni gluhih in naglušnim / slepim in slabovidnim in učencem z govorno – jezikovnimi motnjami⁶³. Glede na določbo 3. člena 3. poglavja Obvezno šolanje in pravica do vzgoje in izobraževanja v Zakonu o vzgoji in izobraževanju, naj bi splošna obvezna šola sprejemala vse učence, vendar so v istem členu navedene tudi izjeme. Tako velja, da se otroci,

Javne institucije morajo podpirati in širiti ideale demokracije kot smernice v vseh področjih družbe. Javne institucije morajo zagotavljati enakost pravic med moškimi in ženskami ter ščititi zasebnost in družinsko življenje posameznikov.

Etničnim, jezikovnim in verskim manjšinam mora biti ponujena priložnost, da ohranijo in razvijajo svoje kulturno in družbeno življenje.

(The Swedish Constitution: The instrument of government)

⁶¹ II. Temeljne pravice in svoboščine

21. člen

Vsi šoloobvezni otroci imajo pravico so brezplačnega osnovnega izobraževanja v javnih šolah. Javne institucije so odgovorne tudi za zagotavljanje višje vzgoje in izobraževanja.

(The Swedish Constitution: The instrument of government)

⁶² povzeto po: S 7 in S 10 v 3. poglavju Obvezno šolanje in pravica do vzgoje in izobraževanja in S 3 v 4. poglavju Splošna obvezna šola, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju SFS 1985:1100 – 2000:445.

⁶³ povzeto po: S 2 v 3. poglavju Obvezno šolanje in pravica do vzgoje in izobraževanja, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445.

za katere se predvideva, da ne bodo zmogli dosegati zahtevanega izobrazbenega standarda za obvezne splošne šole, ker imajo motnjo v duševnem razvoju oziroma učne težave, vključijo v obvezno šolo za učence z motnjami v duševnem razvoju in otroci, ki ne zmorejo obiskovati splošne obvezne šole oziroma obvezne šole za učence z motnjami v duševnem razvoju, ker imajo okvaro sluha, se vključijo v specialskola⁶⁴.

Običajno se učenci vključujejo v šolo, ki je najbližje njihovem domu, čeprav lahko starši izberejo drugo šolo. Glede na določbe Zakona o vzgoji in izobraževanju, je domača občina dolžna zagotoviti šolanje v splošni obvezni šoli za vsakega posameznika, ki je glede na ta isti zakon upravičen do šolanja v splošni obvezni šoli, prav tako je dolžna zagotoviti šolanje v splošni obvezni šoli za otroke iz drugih občin, če za to obstajajo posebni tehtni razlogi, lahko pa v splošno obvezno šolo sprejme tudi druge otroke iz drugih občin. Stroške izobraževanja vsakega učenca krije njegova matična občina, ne glede na to, katero šolo starši izberejo⁶⁵.

Danes se na Švedskem večina otrok s posebnimi potrebami vključuje v izobraževanje v splošnih obveznih šolah (grundskolan). Otroci z različnimi oblikami primanjkljajev na posameznih področjih učenja in otroci z motnjami v duševnem razvoju pa se lahko vključujejo v posebno obliko obvezne šole – sårskolan, ki so pogosto organizacijsko pridružene rednim institucijami primarnega in sekundarnega izobraževanja. Nekateri otroci s posebnimi potrebami (predvsem gluhi in naglušni) se vključujejo tudi v posebne šole - specialskolan, ki so namenjene izključno vzgoji in izobraževanju otrok z določenimi ovirami, motnjami oz. primanjkljaji.

Glede na določbe Zakona o vzgoji in izobraževanju in glede na Nacionalni učni načrt imajo šole posebno odgovornost/nalogo zagotavljati učencem vso potrebno pomoč in podporo, ki jo potrebujejo, da presežejo katerekoli težave, na katere naletijo⁶⁶. Podporo lahko zagotavljajo na različne načine, glede na otrokove potrebe in predstavlja tako tehnične pripomočke kot tudi dodatno osebje, saj država oziroma zakonodaja ne določa, kakšne oblike naj bo takšna

⁶⁴ povzeto po: S 3 v 3. poglavju Obvezno šolanje in pravica do vzgoje in izobraževanja, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445.

⁶⁵ povzeto po: S 5, S 8 in S 8 a v 4. poglavju Splošna obvezna šola, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445.

⁶⁶ povzeto po: S 1 v 4. poglavju Splošna obvezna šola, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445 in 2.2. Znanje: Smernice v Nacionalnem učnem načrtu - Ordinance on the curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre / Lpo 94. SKOLF 1994:1, amended 1998-06-11, str. 14-15

podpora, le da mora biti zagotovljena in da mora omogočati vsem otrokom doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda, za izvedbo in zagotavljanje možnosti za doseganje določenih standardov znanja pa je odgovorna šola. Poleg podpore, ki jo je učencem dolžna nuditi šola, da jim omogoča možnost za doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda, imajo otroci s trajnimi posebnimi potrebami glede na Zakon o podpori in pomoči osebam z določenimi funkcionalnimi ovirami, pravico tudi do osebne asistencije in številnih drugih oblik podpore in pomoči (npr. svetovanje, povezano z težavami, na katere naletijo posamezniki s posebnimi potrebami; urejeno bivanje v ustreznih ustanovah za otroke, ki ne morejo živeti v njihovi matični družini; idr.)⁶⁷.

Enako kot v Sloveniji lahko torej tudi na Švedskem govorimo o možnosti integrirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ob predpostavki, da so otroci ob dodatni strokovni pomoči in podpori zmožni dosegati določen izobrazbeni standard. Pokazali smo, da v Sloveniji posamezna področja vzgoje in izobraževanja urejajo ločeni zakoni, v Švedski zakonodaji pa so vsa področja združena v Zakonu o vzgoji in izobraževanju saj so v enakovrednih poglavjih poleg npr. splošnih določb in obveznega šolanja ločeno in še dodatno urejena tudi področja grundskolan - splošne obvezne šole, sårskolan – šole za otroke z motnjami v duševnem razvoju in otroke z različnimi oblikami primanjkljajev na posameznih področjih učenja ter specialsksolan - posebne šole. Sicer v švedski zakonodaji ne najdemo določil o razvrščanju/usmerjanju otrok v določene skupine posebnih potreb, vendar je že na zakonski ravni navedeno, kakšne ovire, motnje oziroma primanjkljaje imajo otroci, ki so sprejeti v določen tip šole. Drugače od zakonskih rešitev v Sloveniji tudi ne predvideva individualnega usmerjanja v programe in oblikovanja individualnih vzgojno – izobraževalnih programov za vsakega otroka s posebnimi potrebami.

Občinski odbor za sårskolan – šole za otroke z motnjami v duševnem razvoju in otroke z različnimi oblikami primanjkljajev na posameznih področjih učenja oceni za vsakega posameznega otroka, ali naj bo vključen v sårskolan - šolo za osebe z učnimi težavami in motnjami v duševnem razvoju, postopek pa lahko sprožijo tudi otrokovi skrbniki. Enako kot za osebe z motnjami v duševnem razvoju velja tudi za tiste, ki imajo resne in trajne oviranosti

⁶⁷ povzeto po: Section 9, Act on support and service for persons with certain functional impairments - Zakon o podpori in pomoči osebam z določenimi funkcionalnimi ovirami/ LSS, SFS 1993:387

zaradi poškodbe možganov, kakor tudi za otroke z avtizmom in tiste s podobnim stanjem⁶⁸. Ta oblika vzgoje in izobraževanja je pogosto organizacijsko in prostorsko združena s splošno obvezno šolo v učenčevi domači občini. Kljub podobnemu učnemu načrtu se seveda pojavljajo razlike v vsebinah, kakovosti in stopnji poučevanja. Särskolan - šola za učence z učnimi težavami in učence z motnjami v duševnem razvoju se deli naprej na obvezno splošno šolo (grundsärskolan) in vzgojno šolo (träningsskolan)⁶⁹. Učenci v obvezni grundsärskolan imajo lažje učne težave in imajo predmetnik zelo podoben tistemu v splošnih obveznih šolah (grundskolan), träningsskolan - vzgojne šole pa so namenjene tistim, ki ne morejo slediti pouku v obvezni sarskola. Namesto na ločene predmete, je učni načrt v träningsskolan - vzgojnih šolah razdeljen na področja: Komunikacija in socialni stiki, Razumevanje realnosti, Fizična in socialna okolica, umetniške dejavnosti, športna vzgoja in zdravje, kakor tudi dnevne aktivnosti (Eurydice –The education system in Sweden (2001/2002), 10.3 Types of institutions).

Velika večina učencev z drugimi posebnimi potrebami je vključenih v splošno obvezno šolo in so tam deležni dodatne podpore in pomoči, ki jo potrebujejo. Kljub temu pa obstajajo posebne šole – *specialskolan* za tiste otroke, ki potrebujejo bolj specializirano poučevanje, predvsem zaradi gluhoste ali naglušnosti. *Specialskola* mora kolikor je le mogoče zagotavljati enak izobrazbeni standard, kot ga zagotavlja splošna obvezna šola (grundskolan)⁷⁰.

Občinski odbor za särskolan - šole za otroke z učnimi težavami in z motnjami v duševnem razvoju oz. odbor za specialskolan - posebne šole odloči, ali bo šola sprejela posameznega učenca. Prošnjo za vključitev v šolo za otroke z motnjami v duševnem razvoju in v posebno šolo lahko podajo otrokovi starši oziroma zakoniti zastopniki ali otrokova domača občina. Na Odbor za pritožbe v izobraževanju se lahko poda pritožba zoper namestitvev otroka v segregirane šole, pritožbo pa lahko podajo le otrokovi starši oziroma zakoniti zastopniki. Prav tako lahko specialskola - posebna šola ali sarskola - šola za otroke z motnjo v duševnem razvoju tudi prešola učenca, če presodi, da bi ta učenec zmožel tudi šolanje v kateri drugi

⁶⁸ povzeto po: S 16 v 1. poglavju Splošne določbe, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445

⁶⁹ povzeto po: S 3 v 6. poglavju Šole za otroke z motnjami v duševnem razvoju, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445

⁷⁰ povzeto po: S 3 v 7. poglavju Posebna šola, Skollagen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445

obliki šol, npr. v splošni obvezni šoli⁷¹. Da bi lahko določena šola zanesljivo ocenila, ali je upravičeno, da sprejme posameznega učenca, ga lahko ob strinjanju staršev in pristojnih odborov za poskusno dobo šestih mesecev vključi v svoje programe vzgoje in izobraževanja in na podlagi tega nato odloči o njegovi vključitvi v svoj program⁷².

Državni zbor (Riksdag) pa je odločil tudi, da bodo poskušali uvesti spremembe, tako da se v poskusnem obdobju (1.1.1996 – 30.6.2005) otroci z učnimi težavami in drugi otroci ne smejo vključevati v šole za otroke z motnjami v duševnem razvoju brez privolitve staršev ali zakonitih zastopnikov. Če straši niso pripravljeni vpisati otroka v šolo za otroke z motnjami v duševnem razvoju, mora biti otrok sprejet v splošno obvezno šolo, poučevanje pa mora temeljiti na učnem načrtu in predpisih za ocenjevanje za splošno obvezno šolo (Eurydice – The education system in Sweden (2001/2002), 10.5 Admission and guidance).

Tudi na Švedskem se, podobno kot v Sloveniji, torej kaže slika, da težijo k vse večjemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami v splošno obvezno šolo oz. v redne oblike vzgoje in izobraževanja, hkrati pa ohranjajo tudi posebne institucije za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki so specializirane za vzgojo in izobraževanje otrok z določeno vrsto motnje, ovire oz. primanjkljaja in s tem ohranjajo npr. možnost izbire ter konkurenčnost ponudbe. Pri tem se v večini držav s podobno prakso pokaže, da se ohranja predvsem ločene institucije za otroke s senzornimi motnjami (tudi če ne gre za motnje v duševnem razvoju) in za otroke z motnjami v duševnem razvoju.

Iz prikazanega vidimo, da je bila večina določb, ki želijo spodbujati vključevanje otrok s posebnimi potrebami v splošno obvezno šolo, sprejetih do leta 2000. Na podlagi statističnih podatkov lahko pogledamo, ali so bile te določbe osnovane na podlagi trenda vključevanja otrok s posebnimi potrebami v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja ter ali so že omenjene določbe povzročile povečevanje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne institucije obvezne vzgoje in izobraževanja.

⁷¹ povzeto po S 4 in S 5 v 3. poglavju Obvezno šolanje in pravica do vzgoje in izobraževanja, Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445.

⁷² povzeto po S 6 v 3. poglavju Obvezno šolanje in pravica do vzgoje in izobraževanja, Zakon o vzgoji in izobraževanju, SFS 1985:1100 – 2000:445.

V obvezni šoli za otroke z motnjami v duševnem razvoju in drugimi učnimi težavami je število otrok od šolskega leta 1995/96 do šolskega leta 1999/2000 naraslo za 31 % in je tako znašalo 12.469 otrok, kar je predstavljalo približno 1,2 % vseh otrok, vključenih v obvezno šolo. V istem obdobju je število vseh učencev v obveznem izobraževanju naraslo za 10 % (Descriptive data on child care and schools in Sweden in 2000, str. 43). V šolskem letu 1999/2000 je bilo v posebne šole / specialskola vključenih 808 učencev, kar je približno enako kot eno leto prej, vendar je to 5,5 % več kot pet let pred tem, torej v šolskem letu 1994/95 (prav tam, str. 39).

V šolskem letu 1999/2000 je bilo v obvezni šoli vključenih 1.034.900 otrok, vseh otrok v šolah izven splošne obvezne šole pa je bilo 13.277, kar je 1,28 % vseh otrok vključenih v obvezno izobraževanje (prav tam, str. 39). V šolskem letu 2001/2002 je bilo na Švedskem približno 1.059.000 učencev vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje, kar je skoraj šestkrat toliko kot v Sloveniji. V istem letu je bilo v obveznih sarskolan - šolah za otroke z učnimi težavami in motnjami v duševnem razvoju vključenih 14.300 učencev, kar je približno 1,35 % vseh šoloobveznih otrok. V specialskolan - posebne šole je bilo v istem letu vključenih 600 učencev, večina od njih je bila gluhih ali naglušnih (okoli tri četrtine) (Eurydice –The education system in Sweden (2001/2002), 10.16 Statistics). Skupaj je bilo v tem šolskem letu torej približno 14.900 otrok vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, kar je okoli 1,41 % vseh šoloobveznih učencev .

Od šolskega leta 1999/2000 do šolskega leta 2001/2002 se je torej povečal odstotek otrok, vključenih v segregirane oblike obvezne vzgoje in izobraževanja. Še bolj nazorno lahko vidimo povečanje deleža otrok v segregiranih institucijah, če pogledamo številke same. V tem obdobju se je namreč število vseh otrok, vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje povečalo za približno 2,33 %, število otrok vključenih v segregirane institucije obvezne vzgoje in izobraževanja pa za približno 12,22 %.

Kljub spremenjenim predpisom in določbam o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami se število oziroma delež otrok vključenih v segregirane institucije obvezne vzgoje in izobraževanja se v zadnjih letih še vedno povečuje. Mogoče je predvidevati, da je nepretrgano naraščanje števila otrok v segregiranih institucijah od 90-ih let 20. stoletja posledica trenda, da se vzpostavi neka realna slika znotraj sistema vzgoje in izobraževanja, ki bo odražala tako želje kot zmožnosti otrok s posebnimi potrebami po vključevanju v splošno

obvezno šolo. Doseganje določenega splošnega izobrazbenega standarda je namreč tisto, kar omejuje dostop do splošnega obveznega izobraževanja za določen del populacije.

V približno istem obdobju, oziroma v šolskem letu 1999/2000 je imela Slovenija približno 2,50 % vseh šoloobveznih otrok vključenih v segregirane institucije, kar je skoraj dvakrat toliko kot Švedska. Če pogledamo podatke za šolsko leto 2002/2003, za katero vemo, da so že bili sprejeti zakonski temelji za izvajanje usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, podzakonski akti pa še niso bili v veljavi, vidimo, da je nekaj manj kot 1,73 % otrok vključenih v segregirane oblike osnovnošolske vzgoje in izobraževanja. To je le manjša razlika od deleža otrok, ki so se šolali v segregiranih institucijah na Švedskem v šolskem letu 2001/2002 (1,41 %).

Ker podatki o deležu otrok znotraj populacije šoloobveznih otrok, ki se šolajo v segregiranih institucijah obveznega izobraževanja, niso odvisni predvsem od subjektivnih presoj, npr. od definicije pojma otroci s posebnimi potrebami (kakor je od definicije npr. odvisno število vseh otrok, ki jih država obravnava kot otroke s posebnimi potrebami), nam kažejo dokaj jasno sliko, za katero bi ob primerjavi Slovenije in Švedske lahko rekli, da kaže, kako oba sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ohranjata podobno strokovno naravnost. Izobraževanje na temelju demokracije in enakosti v vzgoji in izobraževanju, ki pa ne pomeni, da se vsi otroci šolajo enako. Pomeni enakost možnosti za doseganje podobnih ciljev, do katerih lahko posamezniki pridejo po različnih poteh in v različnem času in pomeni možnost izbire. Znotraj družbenih dogajanj v začetku 21. stoletja, ki zahtevajo konkurenčnost na vsakem področju življenja, se kaže tak način delovanja kot uspešen.

5.3. Norveška

V ustavi Kraljevine Norveške za razliko od Slovenije in Švedske ni določena pravica do izobraževanja, enakosti v izobraževanju ali kakšna podobna pravica, saj ustava Kraljevine Norveške določa predvsem oblike, dolžnosti in pravice oblasti, volitev in pravnih zadev, ter v splošnih določbah določa le, da ima oblast odgovornost, da spoštuje in uresničuje človekove pravice, ukrepe za izvajanje teh določb pa morajo določati zakoni⁷³. Seveda že določba o spoštovanju človekovih pravic vsebuje tudi pravico vseh posameznikov do izobraževanja, saj Deklaracija o človekovih pravicah določa, da ima vsakdo pravico do izobraževanja, ki mora biti na začetni stopnji brezplačno in obvezno (Deklaracija o človekovih pravicah, 26. člen).

Tako kot v Švedski zakonodaji tudi Norveški Zakon o vzgoji in izobraževanju (Act relating to primary and secondary education – Education act / Lov om grunnskolen, 1998 07 17 - 061, Norsk Lovtidend act I ar. 12, 1998) skupaj z Nacionalnim učnim načrtom (Reform 97, L97), ki ima funkcijo predpisa oz. pravilnika, ureja vsa področja vzgoje in izobraževanja.

Glede na Zakon o vzgoji in izobraževanju so otroci dolžni obiskovati primarno in nižjo sekundarno obliko vzgoje in izobraževanja in jim je hkrati v istem členu tudi dana pravica do vzgoje in izobraževanja v javnih šolah. Šolska obveznost traja 10 let, običajno pa učenci šolo obiskujejo od začetka šolskega leta v koledarskem letu, ko dopolnijo 6 let⁷⁴. Norveški sistem vzgoje in izobraževanja ne pozna enotne obvezne šole, ampak je obvezna šola razdeljena na primarno stopnjo vzgoje in izobraževanja in sekundarno stopnjo vzgoje in izobraževanja, glede na Nacionalni učni načrt iz leta 1997 pa celo na 3 faze:

- primarno fazo: 1-4 razreda (starost 6-10 let)
- vmesno fazo: 5-7 razreda (starost 10-13)
- nižjo sekundarno fazo: 8-10 razreda (starost 13-16 let).

(po: Nacionalni učni načrt: Foreword – The school, 1997)

Primarna faza in vmesna faza sta združeni v primarno stopnjo vzgoje in izobraževanja, šolska obveznost pa obsega še nižjo sekundarno stopnjo. Ker poteka izobraževanje od 6 – 13 leta

⁷³ povzeto po: 110 c člen, The Constitution of the Kingdom of Norway

⁷⁴ povzeto po: Sec 2-1 v 2. poglavju Primarna in nižja sekundarna šola, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju, Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998

znotraj ene stopnje, je v nekaterih tekstih tudi Norveška navedena med državami, ki imajo enotno elementarno stopnjo vzgoje in izobraževanja. Šolska obveznost je torej določena za vse otroke določene starosti in na nobenem mestu ne izvzema (npr.) otrok s posebnimi potrebami, Zakon o vzgoji in izobraževanju (Lov om grunnskolen, 1998) pa dodatno določa še pravico do posebne vzgoje in izobraževanja za osebe.

V Nacionalnem učnem načrtu je jasno določeno, da »šola temelji na načelu ene šole za vse. Obvezna šola mora zagotoviti pravično in primerno prilagojeno vzgojo in izobraževanje za vse znotraj koordiniranega sistema šolanja, ki temelji na enakem učnem načrtu. Obvezno šolanje tako sledi enaki osnovni strukturi v vsej državi. V principu morajo vsi učenci biti deležni šolanja po enaki poti in v enakih predmetih. Šola je prostor, kjer vsi otroci pridejo skupaj, se učijo iz in živijo z različnostmi, ne glede na to, kje živijo, kakšno je njihovo socialno ozadje, njihov spol, vera, etnični izvor ter njihove fizične in mentalne sposobnosti. Obvezna šola mora pomagati učencem, da razvijejo svoje sposobnosti s skupnim bivanjem, učenjem in delom. Obvezno šolanje prav tako vključuje neko skupno vsebino: znanje, tradicije in vrednote, na katerih temelji splošna vzgoja in izobraževanje. Učni načrti posameznih predmetov določajo skupno vsebino nacionalnega učnega načrta, hkrati pa dopuščajo prostor za lokalno in individualno prilagajanje. Cilj je zagotoviti, da imajo vsi učenci enako osnovno za nadaljnje izobraževanje in izbiro kariere. Učni načrt postavlja skupne cilje, načela in smernice, ki upravljajo obvezno vzgojo in izobraževanje.« (Nacionalni učni načrt: Foreword – A national curriculum, 1997)

Načelo ene šole za vse in načelo enakosti temelji na zagotavljanju nepristranske vzgoje in izobraževanja znotraj koordiniranega sistema šolanja glede skupen učni načrt, kar pomeni zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje za vse. S skupnim učnim načrtom zagotavljajo sistem vzgoje in izobraževanja, ki ima v celotni državi skupne vsebine znanja, tradicije, vrednot ne glede na to, kje učenci živijo, na njihovo socialno ozadje, spol, vero ali njihove fizične ali duševne sposobnosti. Istočasno je kot načelo šolske politike na Norveškem treba omeniti tudi možnost lokalnega in individualnega izbiranja in prilagajanja, ki ga določata tako Zakon o vzgoji in izobraževanju, kakor tudi Nacionalni učni načrt⁷⁵. Tak princip ustrezno prilagojene vzgoje in izobraževanja, kakor je določen z zakonodajo, se mora

⁷⁵ Povzeto po: Sec. 1-2, 5. odstavek, v 1. poglavju Področje in namen zakona, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju (Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998) in Nacionalni učni načrt: Principles and guidelines for compulsory education – One school for all (Reform 97, L97, http://www.ls.no/L97/L97_eng/)

izražati na vseh področjih šolskega dela. Za uresničevanje tega mora biti vsak element izobraževalnega procesa – učni načrt, metode dela, organizacija in učne vsebine – oblikovan ob upoštevanju različnih sposobnosti učencev.

Na primarni in nižji sekundarni stopnji je v veljavi določba, da imajo učenci pravico biti vključeni v javno šolo, ki je predvidena za območje, kjer živijo in je v bistvu le malo možnosti za izbiranje med šolami. Na prošnjo je učenec lahko sprejet na drugo šolo, če je tam prosto mesto, vendar v težijo k temu, da bi bili v praksi vsi otroci vključeni v šole čim bližje njihovem kraju bivanja⁷⁶. Tako kot na Švedskem so namreč občine odgovorne za zagotavljanje primarne in nižje sekundarne vzgoje in izobraževanja ter posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju⁷⁷. Zagotavljanje vzgoje in izobraževanja pomeni tako fizično možnost za vključitev otroka v šolo, kakor tudi financiranje njegove vzgoje in izobraževanja ter dodatnih dejavnost in pripomočkov, ki so potrebna za to, da je otroku omogočeno doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda. Če otrokove potrebe presegajo običajna denarna sredstva šole, so lahko na podlagi individualnih razmer dodeljena tudi dodatna sredstva namenjena posameznemu učencu s posebnimi potrebami ali celo celemu razredu⁷⁸, razporejanje in uporaba sredstev pa je prepuščena šoli sami. Za dodeljevanje denarnih sredstev so, kot smo že omenili, pristojne občine, prav tako pa so pristojne tudi za vse odločitve, povezane s posebno vzgojo in izobraževanjem in s tem tudi določanjem posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju učencem s posebnimi potrebami, vključenim tako v rednih oddelkih kakor tudi v ločenih oddelkih ali institucijah.

Predlog za začetek postopka ugotavljanja posebnih potreb in določanja posebne podpore ali posebnih oblik vzgoje in izobraževanja za določenega otroka je lahko podan iz strani učenca oziroma njegovih staršev ter skrbnikov in iz strani učenčevih učiteljev. Zakon o vzgoji in izobraževanju v istem členu določa tudi, da mora pred začetkom izvajanja strokovne ocenitve o morebitnih otrokovih posebnih potrebah, učenec oziroma njegovi starši privoliti v takšno ocenitev⁷⁹. Strokovna ocenitev je osnova za občinske pristojne organe, na podlagi katere

⁷⁶ povzeto po: Sec. 8-1 v 8. poglavju Organizacija poučevanja, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju (Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998)

⁷⁷ povzeto po: Sec 13-1 v 13. poglavju Odgovornost občine, okrajnih pristojnih organov in države, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju (Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998)

⁷⁸ povzeto po: Nacionalni učni načrt: Foreword – A national curriculum (Reform 97, L97)

⁷⁹ povzeto po: Sec. 5-4 v 5. poglavju Posebna vzgoja in izobraževanje za otroke, mladostnike in odrasle, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju (Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998)

lahko sprejmejo odločitev o potrebni posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju ali celo posebne oblike vzgoje in izobraževanja za posameznega učenca. Strokovne ocenitve so v pristojnosti pedagoško – psiholoških svetovalnih služb, katerih delovanje mora zagotoviti vsaka občina⁸⁰. S strokovno ocenitvijo morajo določiti, ali otrok potrebuje posebno vzgojo in izobraževanje in kakšno obliko poučevanja je potrebno zagotoviti za posameznega učenca. Strokovna ocenitev mora pretehtati in določiti kakšno korist ima učenec od običajnega poučevanja, kakšne so učenčeve učne težave ter druge morebitne okoliščine, ki lahko vplivajo na njegovo vzgojo in izobraževanje, kakšen realni napredek lahko pričakujemo od učenca, ali in kako je mogoče zagotoviti podporo in pomoč za učenčeve težave znotraj rednega zagotavljanja vzgoje in izobraževanja ter kakšno obliko poučevanja bi bilo primerno zagotavljati za določenega učenca⁸¹. Izvajanje programa vzgoje in izobraževanja, ki ga na podlagi strokovne ocenitve izda občinski pristojni organ, je v pristojnosti šole. Šole tako določijo individualni program dela in redno izvajajo ocenjevanje napredka posameznega učenca⁸², pri tem pa morajo upoštevati tako priporočila za izvajanje programa, ki jih poda občinski odgovorni organ, kot tudi učni načrt drugih učencev v oddelku in predloge učenca oziroma njegovih staršev.

Zakon o vzgoji in izobraževanju in drugi predpisi ne predvidevajo različnih oblik, v katere bi lahko bili vključeni otroci s posebnimi potrebami. Oblike so tako povsem odvisne od individualnih odločitev posameznih občin in šol znotraj njih. Ukrepi, ki jih sprejemajo so zelo različni, od npr. dodatnega učitelja do individualno prilagojene učnega načrta, ki se bistveno razlikuje od običajnega učnega načrta v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja. Kljub temu pa lahko potegnemo neke skupne smernice, v okviru katerih se izvaja poučevanje otrok s posebnimi potrebami:

- v okviru rednega poučevanja;
- v okviru rednega poučevanja, ki je podprto z dodatnimi sredstvi (ki jih uporabijo za razdeljevanje razredov, drugega učitelja, individualno poučevanje,...);

⁸⁰ povzeto po: Sec. 5-6 v 5. poglavju Posebna vzgoja in izobraževanje za otroke, mladostnike in odrasle, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju (Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998)

⁸¹ povzeto po: Sec. 5-3 v 5. poglavju Posebna vzgoja in izobraževanje za otroke, mladostnike in odrasle, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju (Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998)

⁸² povzeto po: Sec. 5-5 v 5. poglavju Posebna vzgoja in izobraževanje za otroke, mladostnike in odrasle, Lov om grunnskolen - Zakon o vzgoji in izobraževanju (Norsk Lovtidend avd I, nr. 12, 1998)

- v okviru posebne vzgoje in izobraževanja v skladu z individualnimi odločitvami, narejenimi na podlagi strokovne ocenitve, kjer poučevanje običajno temelji na individualnem načrtu poučevanja;
- poučevanja v posebnih enotah (ločenih šolah ali oddelkih šol), kakor tudi posebno poučevanje v skladu z individualnimi odločitvami.

(Eurydice – The education system in Norway (2001/2002), 10.3. Types of institutions, special arrangements, branches of study)

Norveška velja za eno od držav v Evropi, ki imajo zelo visok odstotek otrok s posebnimi potrebami vključen v redne oblike vzgoje in izobraževanja, skupaj z Italijo, Španijo, Portugalsko in Grčijo. Preden predstavimo primerjavo z drugimi državami, predvsem Slovenijo, pogledajmo, kako se kaže Norveška in njena vzgoje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v številkah.

Odstotek otrok, ki so vključeni v primarne in nižje sekundarne oblike vzgoje in izobraževanja in so deležni posebne podpore pri svoji vzgoji in izobraževanju, se je v sredini 90-ih let 20. stoletja gibal okoli 6,0 %. Večina otrok s posebnimi potrebami je vključenih v redne šole, za okoli 1,0 % učencev pa se kažejo težave pri poskusih njihovega vključevanja v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Zaradi tega je okoli 0,3 % učencev vključenih v posebne oddelke. Okoli 0,7 % jih je deležnih vzgoje in izobraževanja izven rednih šol. Med temi je 0,1 % vključenih v posebne državne šole (Flem, A., 1998).

Podatki o odstotkih otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v ločene organizacije vzgoje in izobraževanja, ki jih citiramo po uradnih virih se lahko med različnimi viri nekoliko razlikujejo. Vzrok lahko verjetno najdemo v tem, da zakonodaja nikjer ne določa, kaj oz. katere sploh so ločene oblike vzgoje in izobraževanja, poleg tega pa so se mnoge prej ločene institucije po spremembah zakonodaje po letu 1996 združile z rednimi šolami in ponekod postale njihove pridružene katedre, drugod pa npr. ločeni oddelki za posebno vzgojo in izobraževanje znotraj redne šole. Različne statistike iz navedenih vzrokov lahko določeno obliko vzgoje in izobraževanja razumejo kot integracijo, druga statistična primerjava pa isto obliko obravnava kot ločeno obliko vzgoje in izobraževanja.

Kljub navedenemu bomo zaradi lažje predstave o dogajanju v praksi pogledali nekatere številke.

V statistikah se šele od leta 1997 naprej pojavljajo podatki o posebnem izobraževanju oz. vključevanju učencev v posebne oblike vzgoje in izobraževanja, zato lahko primerjavo začnemo šele s šolskim letom 1997/98, ko je bilo vseh učencev, vključenih v primarno in nižjo sekundarno stopnjo vzgoje in izobraževanja približno 558.300, od teh pa je bilo 949 učencev v posebnih oddelkih, kar predstavlja komaj 0,17 % vseh učencev (Statistics Norway: Education).

V šolskem letu 1999/2000 je bilo vseh učencev 580.261, od tega jih je bilo v ločene oddelke vključenih 2.177, 994 od teh učencev pa je bilo vključenih v oddelkih za posebno vzgojo in izobraževanje, drugi pa so bili vključeni v oddelke za vzgojo in izobraževanje jezikovnih manjšin, kar bi pomenilo, da je bilo v posebne oblike vzgoje in izobraževanja vključenih približno 0,17 % vseh učencev (Statistics Norway: Education). Neka druga statistika pa navaja, da je bilo v istem šolskem letu 1.835 učencev oziroma 0,32 % vseh učencev vključenih v 109 posebnih šol in institucij (Eurydice – The education system in Norway (2001/2002), 10.16. Statistics).

V šolskem letu 2003/04 je bilo približno 617.500 vseh učencev v vseh oblikah vzgoje in izobraževanja in 1.458 učencev v posebnih skupinah, ki ne vključujejo oddelkov z jezikom manjšine, kar predstavlja približno 0,24 % vseh učencev vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje (Statistics Norway: Education).

Od šolskega leta 1997/98 do šolskega leta 2003/04 se je torej število vseh otrok, ki so vključeni v vzgojo in izobraževanje povečalo za približno 10,60 %, medtem ko je glede na nam dostopne podatke število otrok v posebnih ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja v istem obdobju zraslo za 53,63 %. Zaznati je torej celo nekolikšno porast vključevanja otrok s posebnimi potrebami v ločene oblike vzgoje in izobraževanja, čeprav se je število ločenih institucij v enakem obdobju zmanjšalo. Število posebnih šol in institucij je od šolskega leta 1994/95 do šolskega leta 1996/97 padlo za približno 55 % na 158, do šolskega leta 1999/2000 pa celo na 109 posebnih šol in institucij, kar pomeni še za nadaljnjih 30 %. Tako drastično zmanjševanje števila posebnih šol in institucij je predvsem posledica njihovega pridruženja rednim šolam kot njihovi posebni oddelki (Eurydice – The education system in Norway (2001/2002), 10.16 Statistics). Porast odstotka otrok, ki so vključeni v ločene oblike vzgoje in izobraževanja bi lahko pripisali mnogim dejstvom, ki se kažejo v statistikah, lahko pa jih

razložimo tudi kot logičen trend prilagajanja politike in sistema vzgoje in izobraževanja tistemu odstotku otrok s posebnimi potrebami, ki ima pri vključevanju v redne oblike vzgoje in izobraževanja več težav kot koristi.

V primerjavi s Slovenijo ima Norveška absolutno še vedno nižji odstotek otrok, ki so vključeni v ločene oblike vzgoje in izobraževanja in daljšo tradicijo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Toda zaradi zakonodaje, ki ne določa posebej oblik posebne vzgoje in izobraževanja in zaradi fizičnega in organizacijskega združevanja šol za posebno vzgojo in izobraževanje z rednimi šolami, je težko določiti dejansko število otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne oblike vzgoje in izobraževanja oziroma je težko opredeliti, kaj dejansko pomeni za vsakega posameznega učenca dejstvo, da je npr. vključen v vzgojo in izobraževanje v neki redni šoli v rednem oddelku, večino časa pa potrebuje ločeno obravnavo.

5.4. Hrvaška

Republiko Hrvaško in njen sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami smo vključili v našo raziskavo predvsem iz tega razloga, da pogledamo, koliko sta se v letih od Slovenske in Hrvaške razglasitve samostojne in neodvisne države leta 1991 na podlagi zakonodaje, ki od takrat ni več skupna obema državam, sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami začela razlikovati oz. do kakšne mere sta še vedno enaka.

Tudi Hrvaška ima že v ustavi določene temelje za enakost v izobraževanju vseh otrok. Tako je določeno, da so starši dolžni svoje otroke vključevati v šolanje, da so svojim otrokom dolžni zagotoviti popoln in skladen razvoj njegove osebnosti, dodatno pa imajo otroci s posebnimi potrebami še pravico do posebne nege, izobraževanja in skrbi⁸³. Prav tako je že v ustavi postavljeno določilo, da je osnovno šolanje obvezno in dostopno vsakomur pod enakimi pogoji⁸⁴. Iz ustavnih določb Republike Hrvaške lahko takoj vidimo, da je enako kot v

⁸³povzeto po: 63. člen, Ustava Republike Hrvatske. »Narodne novine« br. 56/90, 135/97, 8/98 pročiščeni tekst, 113/2000,124/2000 - pročiščeni tekst, 28/2001

⁸⁴povzeto po: 65. člen, Ustava Republike Hrvatske. »Narodne novine« br. 56/90, 135/97, 8/98 pročiščeni tekst, 113/2000,124/2000 - pročiščeni tekst, 28/2001

Sloveniji osnovno šolanje izenačeno s šolsko obveznostjo. Celotni sistem vzgoje in izobraževanja in je urejen s področnimi zakoni in tako obvezno izobraževanje opredeljuje Zakon o osnovnem šolstvu - Zakon o osnovnem šolstvu (Narodne novine št. 59/90, 26/93, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01), ki ga dopolnjujejo še nekateri drugi akti, npr. Pravilnik o vpisu djece u osnovnu školu - Pravilnik o vpisu v osnovno šolo (Narodne novine št. 13/91) ter Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju - Pravilnik o osnovnoškolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami (Narodne novine št. 23/1991).

Kot smo videli, je izenačenje osnovnošolskega izobraževanja z obveznim izobraževanjem določeno že v ustavi, na zakonodajni ravni pa je opredeljeno še, da traja najmanj osem let⁸⁵. V zakonodaji najdemo še nekaj določb, ki kažejo na to, da se bi lahko otroci s posebnimi potrebami vključevali tudi v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Tako je npr. šola dolžna zagotavljati kontinuiran razvoj učencev na duševnem, telesnem, moralnem, intelektualnem in socialnem področju v skladu z njegovimi sposobnostmi in željami⁸⁶. Osnovnošolsko in s tem tudi obvezno izobraževanje izvajajo glede na Zakon o osnovnem šolanju osnovne šole in druge javne ustanove, otroci s posebnimi potrebami pa so po tem zakonu vključeni v osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje v osnovni šoli ob ustrezni uporabi individualiziranih postopkov in široke strokovne obravnave učencev, kadar pa je nujno, pa lahko tudi v posebnih vzgojno – izobraževalnih skupinah ter oddelkih⁸⁷.

Za vpis v osnovno šolo na zakonski ravni ni omejitev v smislu otrokovih sposobnosti, ki bi jih moral imeti otrok, da bi se lahko vpisal v osnovno šolo, je pa določeno, da je pred vpisom v prvi razred osnovne šole obvezno preverjanje psihofizičnega stanja otroka, ki ga opravi posebna komisija, na podlagi tega pregleda pa je otroka mogoče oprostiti šolske obveznosti v določenem šolskem letu⁸⁸. Omenjena komisija glede na 9. člen Pravilnika o vpisu otrok v osnovno šoli (Narodne novine št. 13/91) lahko sproži postopek za ugotavljanje primerne

⁸⁵ povzeto po: 3. člen, Zakon o osnovnem šolstvu - Zakon o osnovnem šolstvu. Narodne novine št. 59/90, 26/93, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01

⁸⁶ povzeto po: 2. člen, Zakon o osnovnem šolstvu - Zakon o osnovnem šolstvu. Narodne novine št. 59/90, 26/93, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01

⁸⁷ povzeto po: 58. in 59. člen, Zakon o osnovnem šolstvu - Zakon o osnovnem šolstvu. Narodne novine št. 59/90, 26/93, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01

⁸⁸ povzeto po: 42. člen, Zakon o osnovnem šolstvu - Zakon o osnovnem šolstvu. Narodne novine št. 59/90, 26/93, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01

oblike vzgoje in izobraževanja za otroka, za katerega oceni, da več kot eno leto ne bo mogel biti vključen v redne oblike vzgoje in izobraževanja.

S Pravilnikom o osnovnošolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškočama u razvoju - (Narodne novine št. 23/1991) je natančno opredeljeno, kateri učenci s posebnimi potrebami se lahko vključujejo v integrirane oblike vzgoje in izobraževanja in kateri učenci se šolajo v posebnih organizacijah vzgoje in izobraževanja. 2. člen tega pravilnika tako določa, da se v osnovnih šolah v organizacijskih oblikah, ki zagotavljajo popolno ali delno integracijo izvaja šolanje učencev z lažjimi težavami v razvoju, v istem pravilniku pa so jasno opredeljene tudi vrste in stopnje posebnih potreb in natančno določene skupine otrok s posebnimi potrebami, ki naj se vključujejo v posebne oblike vzgoje in izobraževanja⁸⁹.

Ko smo že pri dvoumnih rešitvah vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja kot enakih in dejavnih subjektov, naj izpostavimo še eno podrobnost Pravilnika o osnovnošolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki v 4. členu pravi, da se lahko popolna vzgojno – izobraževalna integracija doseže z vključevanjem učencev z lažjimi težavami v razvoju v oddelke od 1. do 4. razreda (prav tam). Sklepamo torej lahko, da se učenci kljub očitnim formalnim težnjam po vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne programe in skupine vzgoje in izobraževanja, še vedno vključujejo v posamezni program na podlagi medicinske diagnoze, ki jim je postavljena in manj na podlagi ocene zmožnosti njihovega celostnega razvoja v rednem programu vzgoje in izobraževanja, njihovo vključevanje pa je izrazito selektivno in omejeno le na zgodnejša obdobja šolanja.

Otroci s posebnimi potrebami so lahko vključeni v različne programe vzgoje in izobraževanja, tako v redni program kakor tudi v prilagojeni program vzgoje in izobraževanja, ki ju ima možnost obvladati s pomočjo individualiziranih postopkov in dodatne strokovne pomoči. Prilagojeni program praviloma pomeni predvsem zmanjšanje intenzivnosti in obsežnosti učnih vsebin ob uporabi posebnih metod, sredstev in pomagala, sestavi pa ga učitelj ob pomoči specialnega pedagoga za določeno področje⁹⁰. To so programi, ki jih lahko izvajajo redne

⁸⁹ povzeto po: 12. člen, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškočama u razvoju – Pravilnik o osnovnošolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Narodne novine št. 23/1991

⁹⁰ povzeto po: 4. in 5. člen, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškočama u razvoju – Pravilnik o osnovnošolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Narodne novine št. 23/1991

osnovne šole, šoloobvezni otroci s posebnimi potrebami pa se lahko vključujejo še v posebne programe, ki jih glede na vrsto in stopnjo oviranosti pripravlja ministrstvo, pristojno za šolstvo⁹¹ in v programe delne integracije, ki so namenjeni otrokom z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, organizirani pa so tako, da se del učnega programa (običajno izobraževalni predmeti – matematika, hrvaški jezik ter narava in družba) izvaja v posebni vzgojno – izobraževalni skupini, preostali del učnega programa (običajno vzgojni predmeti – likovno, glasbeno in tehnično vzgojo) pa v matičnem rednem oddelku⁹².

V posamezne vrste in oblike programov vzgoje in izobraževanja se otroci s posebnimi potrebami vključujejo na temelju odločitve občinskega upravnega organa, zadolženega za šolstvo⁹³, ki jo sprejmejo na podlagi predloga komisije za vpis, sestavljene iz zdravnika, psihologa ali pedagoga, defektologa ali učitelja. Komisija svoj predlog poda na podlagi vse zbrane dokumentacije, lahko pa tudi brez soglasja staršev⁹⁴. Zanimiva je tudi zakonsko opredeljena možnost, da lahko komisija pred dokončnim oblikovanjem predloga o najbolj primerni obliki vzgoje in izobraževanja za posameznega otroka tega otroka usmeri tudi na pedagoško opazovanje v šolo⁹⁵, podobno rešitev pa srečamo še v nekaterih sistemih vzgoje in izobraževanja obravnavanih držav.

Statistični podatki so nam bile zaradi vojne, ki je v 90. letih 20. stoletja obvladovala celotno dogajanje na Hrvaškem, za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami dostopne šele od šolskega leta 1997/98 naprej. Podatki o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi, do katerih smo imeli dostop, pa se med seboj tudi po tem letu precej razlikujejo. Vzrokov je lahko več predvsem pa lahko verjetno različne podatke o številu otrok s posebnimi potrebami, ki se šolajo v segregiranih institucijah vzgoje in izobraževanja pripišemo temu, da se mnogo otrok s posebnimi potrebami šola v posebnih oddelkih znotraj rednih šol, ki jih posamezne statistike prištevajo med segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, druge pa ne. Odločili

⁹¹ povzeto po: 6. člen, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju – Pravilnik o osnovnoškolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Narodne novine št. 23/1991

⁹² povzeto po: 6. člen, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju – Pravilnik o osnovnoškolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Narodne novine št. 23/1991

⁹³ povzeto po: 11. in 16. členu, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju - Pravilnik o osnovnoškolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Narodne novine št. 23/1991

⁹⁴ povzeto po: 10., 15. in 16. členu, Pravilnik o upisu djece u osnovnu školo - Pravilnik o vpisu otrok v osnovno šolo. Narodne novine št. 13/91

⁹⁵ povzeto po: 10. in 11. členu, Pravilnik o upisu djece u osnovnu školo - Pravilnik o vpisu otrok v osnovno šolo. Narodne novine št. 13/91

smo se, da bomo uporabili predvsem podatke, ki jih je o šolanju otrok s posebnimi potrebami objavil Urad za statistiko, ker smo tako lahko podatke primerjali med različnimi šolskimi leti, saj je le ta vir navajal podatke za več let.

Po nepopolnih podatkih Ministrstva za šolstvo in šport se tako v Republiki Hrvaški vsako leto šola med 13.000 in 14.000 otrok s posebnimi potrebami, od katerih je nekaj manj kot polovica otrok popolno integrirana v redne oddelke osnovnih šol. Od vseh osnovnih šol na Hrvaškem, se integracija izvaja v približno 2/3 šol. Od skupnega števila otrok s posebnimi potrebami je največ otrok mejnih intelektualnih sposobnosti in učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Predpostavljajo pa, najverjetneje upravičeno, da še mnogo večje število otrok potrebuje pomoč pri obvladovanju programa (Bijeli dokument, str. 54). Glede na to, da se učenci z lažjo duševno motnjo glede na zakonodajo vključujejo v tako imenovane programe delne integracije lahko torej sklepamo, da je večina otrok s posebnimi potrebami vsaj delno integriranih v redne oblike vzgoje in izobraževanja in zato v večini primerov niso zajeti v statistiko otrok, ki so vključeni v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja.

V šolskem letu 1997/98 je bilo v osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje vključenih skupaj 423.165 otrok, od tega pa naj bi bilo 2.456 učencev vključenih v Osnovne šole za učence s telesnimi hendikepi in za učence z motnjami v duševnem razvoju, kar pomeni, da je bilo le 0,58 % vseh otrok vključenih v popolnoma segregirane oblike vzgoje in izobraževanja (vir: Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2003, tabeli 27-1 in 27-4).

V šolskem letu 1999/2000 je bilo v osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje vključenih 413.468 šoloobveznih otrok, v Osnovne šole za učence s telesnimi hendikepi in za učence z motnjami v duševnem razvoju pa 2.358 otrok (Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2003, tabeli 27-1 in 27-4). To pomeni, da je bilo v segregirane institucije vključenih približno 0,57 % otrok in je tako odstotek otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja ostal približno enak, kot je bil dve leti pred tem.

V šolskem letu 2001/2002 je bilo v osnovnošolsko izobraževanje vključenih 400.100 otrok, od tega pa 2.546 učencev v Osnovne šole za učence s telesnimi hendikepi in za učence z motnjami v duševnem razvoju. To predstavlja približno 0,64 % vseh učencev. Vidimo lahko, da število otrok v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja nekoliko narašča, kljub temu, da število vseh otrok vključenih v osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje upada, prav tako pa

je zanimivo tudi dejstvo, da je v tem obdobju naraslo tudi število segregiranih institucij vzgoje in izobraževanja iz 51 na 55 (Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2003, tabeli 27-1 in 27-4). Nekatere od teh institucij so financirane iz strani Ministrstva za šolstvo in šport, druge iz strani Ministrstva za zdravstvo in tretje iz strani Ministrstva za delo in socialne zadeve.

Če povzamemo vidimo, da je od šolskega leta 1997/98 do šolskega leta 2001/2002 število vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje zmanjšalo za 5,45 %, število otrok vključenih v Osnovne šole za učence s telesnimi hendikepi in za učence z motnjami v duševnem razvoju pa se je v istem obdobju celo nekoliko povečalo in sicer za 3,66 %. Mogoče lahko del te razlike pripišemo dejstvu, da so statistike nepopolne, del pa verjetno tudi drugim posebnostim, kot je npr. ta, da je v času vojne in kmalu po njej osnovno šolo obiskoval le del šoloobveznih otrok, še posebej otrok s posebnimi potrebami v segregiranih institucijah, saj so ti otroci pogosto vključeni v institucije zunaj njihovega domačega kraja, prevoz pa je v tem času seveda povzročal še večje težave kot običajno ...

Med vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji in Hrvaški lahko najdemo, kot smo pričakovali, številne podobnosti, hkrati pa tudi velike razlike. Omenili bomo le najočitnejše. Hrvaška je vso zakonodajo in podzakonske akte, ki vplivajo na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami sprejela že do leta 1991, Zakon o osnovnem šolstvu istočasno kot Ustavo, podzakonske akte pa približno eno leto kasneje, vendar se zaradi vojne, ki je sledila tem letom na Hrvaškem lahko upravičeno vprašamo, koliko in kako se je ta novo sprejeta zakonodaja dejansko uresničevala. Kljub temu je iz statističnih podatkov opaziti, da je imela Hrvaška že v šolskem letu 1997/98 manj kot 1 % otrok s posebnimi potrebami vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, Slovenija pa v enakem obdobju še vedno več kot 2 %. Od takrat do šolskega leta 2002/2003 se je v Sloveniji uveljavila in pričela uresničevati nova zakonodaja za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki za razliko od Hrvaške zakonodaje in prakse ne predvideva delne integracije, kjer so otroci pri vzgojenih predmetih vključeni v matični redni oddelek osnovne šole, pri izobraževalnih predmetih pa v posebni oddelek vzgoje in izobraževanja. V Hrvaški zakonodaji še vedno najdemo tudi druge prvine razvrščanja otrok s posebnimi potrebami v vnaprej določene oblike vzgoje in izobraževanja glede na njihovo posebno potrebo, oviro ali motnjo in ne glede na strokovno presojo, kakšna oblika in program vzgoje in izobraževanja bi najbolj ustrezala posameznemu otroku, kakor je to določeno v Slovenski zakonodaji. Še ena

pomembna pomanjkljivost hrvaškega sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v primerjavi s slovenskim sistemom, pa tudi z sistemi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na Norveškem, Švedskem, Danskem, Franciji in drugih obravnavanih državah pa je določilo, da se integracija izvaja predvsem do 4. razreda osnovne šole. V nasprotju s Slovenijo, kjer se je število otrok vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja v 90-ih letih 20. stoletja in prvi polovici prvega desetletja 21. stoletja drastično zniževalo, je Hrvaška, podobno kot nekatere zahodnoevropske države, obdržala približno enak delež otrok, vključenih v posebne, ločene institucije.

Čeprav je torej Hrvaška prej sprejela vso potrebno novo zakonsko podlago za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, se ji je Slovenija v zadnjem desetletju 20. stoletja postopoma približala in jo je, če kot kriterij vzamemo demokratično možnost izbire vseh, v prvih letih 21. stoletja tudi že preseгла. Nenazadnje je tudi Hrvaška uvidela, da bo potrebno storiti korak naprej v oblikovanju politike vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in so v Bijelem dokumentu (2002) o vzgoji in izobraževanju predvideli spremembe na področju izobrazbenih standardov, ki se tičejo otrok s posebnimi potrebami, obsežno delo na področju načrtovanja in izdelovanja prilagojenih in posebnih programov vzgoje in izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami ...Slovenija in Hrvaška pa imata predvsem en skupen načrt za prihodnost vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami: dodatno izobraževanje učiteljev za delo z otroci s posebnimi potrebami in za sodelovanje s starši teh otrok.

5.5. Danska

Tako kot v večini evropskih držav je tudi na Danskem temeljna pravica do osnovnega izobraževanja zapisana že v ustavnem dokumentu, s tem ko vsem otrokom šolske starosti zagotavlja možnost vključevanja v brezplačno poučevanje v osnovnih šolah⁹⁶. Posebej je potrebno izpostaviti, da Danska zakonodaja predvideva le obvezno izobraževanje in ne obvezno šolanje, zato ne moremo govoriti o starosti, v kateri so otroci šoloobvezni, obvezno izobraževanje pa pomeni obveznost vključevanja v kakršnokoli obliko poučevanja, ki je primerljiva z javno splošno osnovno šolo⁹⁷.

Izvedbeno raven te ustavne pravice vseh državljanov do osnovnega izobraževanja nato predstavlja danski Zakon o osnovni šoli, ki je temeljni zakon za urejanje vseh podrobnosti povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok na primarni in nižji sekundarni ravni (Act on the Folkeskole, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995). Podrobnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so določene tudi v nekaterih drugih zakonih in podzakonskih predpisih, kot so npr. Social assistance Act, Order on the Aims of the Teaching [...], posebne zakonodaje, namenjene učencem ali drugim osebam s posebnimi potrebami, pa ne najdemo.

Skozi zakonodajo o vzgoji in izobraževanju na Danskem in tudi skozi sam Zakon o osnovni šoli (Act on the folkeskole, 1995) je jasno viden princip odprtosti skupne vzgoje in izobraževanja za vse otroke določene starosti, ki pa mora biti hkrati organizirano in izvedeno ob upoštevanju različnih potreb učencev. Tako je splošna in javna osnovna šola (Folkeskole) namenjena vsem učencem, šola pa mora v sodelovanju s starši skrbeti za celostni razvoj vsakega posameznega učenca⁹⁸. Ko govorimo o splošni javni osnovni šoli (Folkeskole), moramo pojasniti, da je sestavljena iz enega leta priprave na šolo, devetih let osnovne šole

⁹⁶ Part VIII

76. člen

Vsi otroci šolske starosti imajo pravico do brezplačnega pouka v osnovnih šolah. Starši ali skrbniki sami poskrbijo za to, da so njihovi otroci ali oskrbovanci deležni pouka, ki je primerljiv s splošnim osnovnošolskim standardom in svojega otroka ali oskrbovanca niso dolžni vključiti v javne šole.

(The constitutional act of Denmark)

⁹⁷ povzeto po: 33. člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

⁹⁸ povzeto po: 1. člen in 32. člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

(primarne in nižje sekundarne stopnje) in 10. razreda⁹⁹, obveznost izobraževanja pa traja 9 let od 1. avgusta koledarskega leta, ko je otrok dopolnil sedem let in ne vključuje enega leta priprave na šolo¹⁰⁰. Starši imajo pravico, da vpišejo otroka v osnovno šolo v šolskem okolišu, kjer otrok prebiva ali tudi v šolo zunaj šolskega okoliša, če ta šola na to pristane in to zanj ne predstavlja dodatnih finančnih obremenitev¹⁰¹. Glede na omenjene določbe je jasno, da obveznost izobraževanja velja tudi za otroke s posebnimi potrebami, ki so v določenem koledarskem letu dopolnili sedem let, prav tako pa jim iste določbe tudi omogočajo, da se v vzgojo in izobraževanje vključujejo v rednih splošnih osnovnih šolah.

Cilj šolanja, število in obseg predmetov, organizacija poučevanja v razredih in oddelkih, evalvacija ..., so enaki tako za učence, ki dobro funkcionirajo znotraj rednega vzgojo – izobraževalnega sistema, kakor za tiste z resnimi funkcionalnimi ovirami. Ne glede na to najdemo v Zakonu o osnovni šoli, ki ureja osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje tudi dodatne določbe, ki so namenjene posebni podpori otrok s posebnimi potrebami pri njihovi vzgoji in izobraževanju. Najpomembnejše in osnovno določilo na tem področju zagotavlja posebno vzgojo in izobraževanje ali druge oblike posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju tistim otrokom, katerih razvoj zahteva dodaten premislek in podporo¹⁰². Posebna podpora za učence s posebnimi potrebami se glede na določbe tega člena nanaša na prilagajanje metod poučevanja, načina preverjanja znanja, finančno podporo ..., zanimivo pa je, da ne najdemo v zakonodaji nobenega kriterija o tem, kateri otroci naj bodo deležni posebne podpore ali celo posebne vzgoje in izobraževanja. Odločitev o tem, ali razvoj posameznega otroka zahteva dodaten premislek in podporo je odvisna zgolj od konkretne ocenitve v vsakem posameznem primeru, ki mora temeljiti na podlagi pedagoškega in psihološkega (po)svetovanja ter po posvetu z učencem in njegovimi starši oz. skrbniki¹⁰³. Na podlagi pedagoško – psihološkega (po)svetovanja v šolski svetovalni službi in posveta s starši ravnatelj šoli odloči, ali naj poda občinski odbor predlog za posebno vzgojo in izobraževanje oz. za posebno podporo pri vzgoji

⁹⁹ povzeto po: 3. člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

¹⁰⁰ povzeto po: 34. člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

¹⁰¹ povzeto po: 36. (2) člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

¹⁰² povzeto po: 3. (2) člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

¹⁰³ povzeto po: 12. (2) člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

in izobraževanju za posameznega otroka okrajnemu odboru, ki je pristojen za odločanje o tem, ali se posamezniku ta pravica odobri¹⁰⁴. Končno je torej v večini primerov izbira in odločitev staršev, v katero obliko vzgoje in izobraževanja oz. v katero šolo bo otrok vključen, vključno z izbiro med redno osnovno šolo in posebno šolo, kar nikoli ni lahka izbira, saj lahko imata obe rešitvi tako pozitivne kot negativne učinke. Poleg možnosti izbire pa je pomembna tudi možnost za spremembo oblike vzgoje in izobraževanja, ki temelji predvsem na sprotnih ocenitvah koristi trenutne oblike poučevanja za otroka¹⁰⁵.

Kljub zakonskemu zagotovitvi, da so lahko vsi otroci določene starosti vključeni v redne splošne osnovne šole in se tam večina otrok s posebnimi potrebami tudi šola, še vedno obstajajo tudi druge ločene oblike vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V večini primerov so učenci vključeni v rednih oddelkih rednih šol in so vključeni v dodatne posebne oblike vzgoje in izobraževanja pri enem ali več predmetih, lahko pa so vključeni tudi v take oblike posebne vzgoje in izobraževanja, ki nadomesti vključevanje v redne oblike poučevanja pri enem ali več predmetih. Učenec je lahko izmenično vključen v posebni oddelek znotraj redne šole ali znotraj posebne šole, prav tako pa je mogoča tudi kombinacija, da je otrok vključen v redni oddelek ali v posebni oddelek, proces vzgoje in izobraževanja pa poteka v obeh oblikah oddelkov. Posebni oddelki, kakor tudi posebne šole, so namenjeni predvsem učencem z motnjami v duševnem razvoju, disleksijo, slepim in slabovidnim otrokom, gluhim in naglušnim otrokom in gibalno oviranim otrokom (The Folkeskole: Special needs education).

Na Danskem ocenjujejo, da je okoli 12-13 % vseh učencev v osnovni šoli daljši ali krajši čas deležnih posebne podpore. Glavni problem približno 2/3 teh učencev je slediti pouku pri določenih predmetih, kot so Danski jezik, Matematika ... in so deležni nadomestnega pouka pri teh predmetih. Preostala tretjina učencev je deležnih posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju, ne da bi bili vključeni v redne oddelke (Integration of Handicapped Pupils in the Mainstream School System: The present situation in figures).

¹⁰⁴ povzeto po: 21. in 45 (2) člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

¹⁰⁵ povzeto po: 13. (2) člen, Act on the folkeskole - Zakon o osnovni šoli, Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995

V šolskem letu 1990/1991 je bilo v osnovne šole vključenih okoli 633.000 učencev, od tega pa je bilo 5.894 učencev deležnih obsežne posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju, kar predstavlja približno 0,93 % vseh učencev. Od šolskega leta 1990/91 do šolskega leta 1995/96 je število vseh učencev v osnovni šoli padlo na približno 602.000, kar pomeni, da se je v tem obdobju zmanjšalo za približno 4,89 %. V istem obdobju se je število otrok, ki so deležni obsežne posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju povečalo na 7.056, kar pomeni, da se je število teh otrok povečalo za 19,71 % in je bilo tako v šolskem letu 1995/96 že 1,17 % vseh učencev v osnovni šoli deležnih posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju. V šolskem letu 1998/99 je bilo vseh otrok v osnovni šoli ponovno okoli 635.000, kar pomeni, da se je število vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje od šolskega leta 1995/96 povečalo za približno 5,48 %. V istem obdobju je število otrok s posebnimi potrebami, ki so deležni obsežne posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju naraslo na 8.814, kar pomeni, da se je v tem obdobju povečalo za 24,91 %. V šolskem letu 1998/99 je bilo tako v osnovnih šolah približno 1,38 % otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo obsežno posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju (vir: Facts and figures - Pupils numbers, Tabeli 4.1 in 4.5).

Kot smo videli že pri predstavitvi, v zakonodajnih rešitvah ni natančno opredeljeno, kaj pomeni obsežna posebna podpora pri vzgoji in izobraževanju, vendar se v skoraj vseh primerih izvaja izven rednih oddelkov maistream osnovnih šol. Del otrok, ki so deležni obsežne posebne podpore, je vključenih v posebne oddelke v rednih šolah in del je vključenih v posebne šole.

V šolskem letu 2000/01 naj bi bilo tako npr. 10.617 učencev vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, od tega jih je bilo 4.973 vključenih v posebne oddelke znotraj rednih šol, 5.644 pa jih je bilo vključenih v posebne šole (Eurydice –The education system in Denmark (2001/2002), 10.16 Statistics). Vseh učencev v splošni osnovni šoli je bilo v tem šolskem letu približno 673.000, kar pomeni, da je bilo v tem šolskem letu že 1,57 % otrok vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja. Zaradi vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo obsežno posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju v posebne oddelke znotraj rednih šol, je včasih težko presoditi, koliko otrok s posebnimi potrebami je v resnici vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja in iz enakega razloga so statistike včasih zelo nasprotujoče. Tako lahko npr. najdemo vir, ki navaja, da v redne institucije vzgoje in izobraževanja ni vključenih le 0,5 % osnovnošolskih otrok (Integration of Handicapped Pupils in the Mainstream School System: The present situation in

figures: Integration), vendar ob podrobni analizi ugotovimo, da so v to številko zajeti le tisti otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v posebne šole, ne pa tudi tisti, ki so vključeni v posebne oddelke znotraj redne šole, čeprav tudi za te učence pogosto težko rečemo, da so vključeni v socialno življenje in delo šole.

Po tem, ko je število vseh otrok v osnovnih šolah kar nekaj let zapored upadalo, je nekako od šolskega leta 1994/95 ponovno pričelo naraščati. Od šolskega leta 1995/96 do šolskega leta 2000/01 je tako naraslo za 11,79 %. Število otrok s posebnimi potrebami v šolski starosti v osnovnih šolah pa počasi a vztrajno narašča že od šolskega leta 1991/92 naprej. Od šolskega leta 1995/96 do šolskega leta 2000/01 je tako zraslo za približno 50,47 %, kar očitno povzema že prej pokazano, da se odstotek otrok, ki se šolajo v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja povečuje. Večjega števila otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja pa ne moremo pripisati le predpostavki, da je v populaciji dejansko vse več otrok, ki takšne oblike vzgoje in izobraževanja potrebujejo, ampak moramo biti pozorni tudi na to, da se spreminja filozofija razumevanja najmanj restriktivnega okolja za posameznega učenca, hkrati pa se kaže tudi, da je v primeru Danske vse več otrok s posebnimi potrebami vključenih v posebne oddelke znotraj rednih šol in je zato vsaj fizična segregacija vse manjša.

V primerjavi s Slovenijo ima Danska zelo različno zgodovinsko ozadje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, podobno kot vse skandinavske države, in se zato v mnogo karakteristikah med seboj razlikujeta. Najbolj očitna se nam je skozi proces analize izrisala razlika v zakonskih in podzakonskih določbah, predvsem v številu, obsegu in podrobnostih določb, ki jih predvidevajo zakonski in podzakonski akti obeh držav. Kot smo že večkrat omenili, v Sloveniji vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami določajo Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami in še nekateri drugi podzakonski akti, na Danskem pa so bolj ali manj vse določbe o vzgoji in izobraževanju osnovnošolskih otrok s posebnimi potrebami določene v Zakonu o osnovni šoli. Poleg števila aktov vidimo veliko razliko tudi v podrobnostih, ki so v posamezni državi s to zakonodajo določene in dorečene. Razen tega, da je vzgoja in izobraževanje na Danskem že na splošno bolj decentralizirana kot v Sloveniji, so tudi druge

določbe o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, kakor tudi o vzgoji in izobraževanju na splošno, določene mnogo širše, splošneje, bolj prilagodljivo, predvsem pa je poudarjeno, kdo je za posamezno stvar (oz. postopek) odgovoren in ne toliko npr. kaj natančno mora nek postopek vsebovati. Ne trdimo pa, da bi bila enaka rešitev za Slovenijo ustrežnejša od trenutne ureditve, saj večja decentralizacija s seboj poleg večje fleksibilnosti prinese tudi razpršeno odgovornost, ki lahko ima poleg pozitivnih tudi negativne posledice.

Zanimiv pa je po našem mnenju tudi primerjalni pregled statistike, ki je pokazal precej nasprotujoče si rezultate. Namreč, medtem ko na Danskem število vseh otrok v osnovnih šolah od šolskega leta 1995/96 neprestano narašča, v Sloveniji število otrok vztrajno pada, ravno obratno pa število in odstotek otrok s posebnimi potrebami, vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, na Danskem počasi a vztrajno narašča, v Sloveniji pa je precej ostro padlo.

5.6. Velika Britanija

United Kingdom oz. Združeno kraljestvo je sestavljeno iz Velike Britanije (Anglija, Wales in Škotska) in Severne Irske. V letu 1999 je Škotski, Walesu in Severni Irski vlada Združenega kraljestva dodelila prenos pristojnosti, da lahko sami upravljajo notranje politične zadeve (Eurydice –The education system in United Kingdom (2001/2002), 1.2. Main executive and legislative bodies). Tako je tudi večina pristojnosti zakonodajne oblasti v zvezi z vzgojo in izobraževanjem prenesena na posamezne dežele. Kompleksnost rešitev, ki je posledica prenesenih pristojnosti je glavni razlog, zaradi katerega se večina sledečega teksta nanaša predvsem na Anglijo in Wales, zaradi boljše preglednosti pa bomo sproti poudarjali kako široko sega posamezna določba oz. na katero območje sega določen podatek.

V nasprotju z drugimi obravnavanimi državami Velika Britanija in s tem tudi Anglija, nima ustave oz. ustavnega zakona, ki bi urejal temeljne pravice državljanov. Osnovno zakonodajo, ki podaja zakonodajne rešitve o vzgoji in izobraževanju na splošno ter o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami za Anglijo in Wales tako predstavlja predvsem Zakon o vzgoji in izobraževanju (Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright), skupaj

z njim pa tudi Zakon o posebnih potrebah (Special Educational Needs and Disability Act 2001 Chapter 10, Crown Copyright), ki pravzaprav le dopolnjuje in nadgrajuje Zakon o vzgoji in izobraževanju. Poleg posebnih določb v omenjenih zakonih predstavljajo okvir za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami predvsem še Smernice za izvajanje prepoznavanja in ocenitve posebnih potreb učencev (Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs (DFE, 1994) Revised Codes of Practice (DfES, 2001) (NAfW, 2002)), ki ponujajo lokalnim uradom za vzgojo in izobraževanje (LEA) in vodstvenim organom javnih šol praktična navodila o njihovi odgovornosti do učencev s posebnimi potrebami.

V Angliji in Walesu, za katera je Zakon o izobraževanju (Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright) obvezujoč, je podobno kot v večini drugih zahodnoevropskih držav šoloobveznost ločena od posamične institucije, drugače kot je npr. osnovna šola v Sloveniji, kjer je izobraževanje v osnovni šoli izenačeno z obveznim izobraževanjem. Otroci dosežejo starost, ko so se dolžni vključiti v obliko vzgoje in izobraževanja, ki je v skladu z njihovo starostjo, sposobnostmi in željami ter morebitnimi posebnimi potrebami, ko dopolnijo 5 let. V ustrezno obliko vzgoje in izobraževanja so dolžni biti vključeni do dopolnjenega 16. leta, ni pa nujno, da to svojo obveznost izpolnijo v šoli¹⁰⁶. Vzgojno – izobraževalna obveznost torej traja 11 let, kažejo pa se tudi težnje, da bi učenci bili dolžni biti vključeni v vzgojo – izobraževalni proces do konca šolskega leta, tudi ko so že dopolnili 16 let, prav tako pa se vse bolj tudi kaže praksa, da se otroci v šolo vključujejo na začetku šolskega leta v katerem šele bodo dopolnili 5 let. V tem obdobju enajstih let so učenci običajno v prvih letih vključeni v primarno stopnjo vzgoje in izobraževanja, kasneje pa v sekundarno stopnjo, čeprav se občasno v praksi pojavljajo tudi tako imenovane »middle schools« ali vmesne šole. Institucije primarne stopnje oz. primarne šole običajno vpisujejo učence v starosti od petega do enajstega leta in obsegajo dve glavni fazi – prvo glavno fazo (1. in 2. razred) ter drugo glavno fazo (3., 4. in 5. razred). V sekundarno stopnjo vzgoje in izobraževanja oz. sekundarno šolo učenci običajno prestopijo pri starosti 11 let. Prva tri leta sekundarne vzgoje in izobraževanja je poznana kot tretja glavna faza (7., 8. in 9. razred), preostali dve leti obvezne vzgoje in izobraževanja za učence v starosti od 14 – 16 let pa poznamo kot četrto glavno fazo (10. in 11. razred) (po: Eurydice –The education system in United Kingdom (2001/2002), 5.3.1.3.1. Key stages).

¹⁰⁶ povzeto po: 8. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright

Že na prvi pogled lahko vidimo, da se že organizacijski temelji obvezne vzgoje in izobraževanja močno razlikujejo od slovenskih rešitev na tem področju, nekoliko pa se razlikujejo tudi od drugih evropskih držav, ki mogoče poznajo podobno rešitev obvezne vzgoje in izobraževanja v primarni in sekundarni stopnji, vendar je obveznost do vzgoje in izobraževanja večinoma krajša (9-10 let) kot v Angliji in Walesu (11 let), prav tako pa je običajna starost, od katere naprej so se otroci dolžni vključevati v različne oblike vzgoje in izobraževanja, višja (6 let) od te, ki smo jo predstavili za Anglijo in Wales (5 let). Kot v drugih obravnavanih državah pa velja obveznost vzgoje in izobraževanja za vse učence, ne glede na njihove morebitne posebne potrebe.

Povedali smo že, da lahko otroci svojo obveznost do vzgoje in izobraževanja izpolnijo tudi izven šole, prav tako pa zakonodaja v Angliji in Walesu predvideva tudi možnost staršev, da izrazijo svojo željo, v katero šolo bo njihov otrok vključen, otrokova dejanska vključitev pa je odvisna od števila prostih mest, od finančne obremenitve, ki bi jo predstavlja vključitev določenega učenca in od individualnih kriterijev, ki jih oblikuje vsaka šola posebej¹⁰⁷. Kriterije za vpis torej oblikuje vodstvo šole samo ali pa skupaj z lokalnim uradom za vzgojo in izobraževanje, kriterij za sprejem pa ne more biti raven znanja ali sposobnosti. Podobno kot za šole primarne stopnje velja tudi za veliko večino obveznih šol sekundarne stopnje, da so to splošne šole in učencev ne smejo vpisovati na podlagi sposobnosti¹⁰⁸. Otroci s posebnimi potrebami imajo tako glede na zakonske določbe pravico oz. je celo zaželeno, da dolžnost do obvezne vzgoje in izobraževanja izpolnijo v rednih šolah¹⁰⁹. Kljub temu, da je tudi v zakonodaji zapisana težnja oz. spodbuda po izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v rednih šolah, poznajo v Angliji in Walesu tudi druge oblike vzgoje in izobraževanja za tiste otroke s posebnimi potrebami, ki potrebujejo več pomoči, kot jo lahko zagotovi redna šola primarne ali sekundarne stopnje v rednih oddelkih:

- učenci so vključeni v posebne oddelke ali enote znotraj rednih šol primarne in sekundarne stopnje;
- učenci so vključeni v posebne šole;

¹⁰⁷ povzeto po: 9. in 411. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright

¹⁰⁸ povzeto po: 99. člen, Zakon o standardih in okvirih - School Standards and Framework Act 1998 Chapter 31, Crown Copyright

¹⁰⁹ povzeto po: 316. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright in 1. section, Zakon o posebnih potrebah - Special Educational Needs and Disability Act 2001 Chapter 10, Crown Copyright

- učenci so vključeni v vzgojo in izobraževanje v bolnišnicah;
- izobraževanje na domu.

(po: prav tam, 10.3. Types of institutions, special arrangements, branches of study)

Posebne šole se, podobno kot v drugih obravnavanih državah, med seboj razlikujejo glede na to, katera oblika posebnih potreb prevladuje pri otrocih, ki se vanjo vključujejo. Tako najdemo šole za slepe učence, šole za učence z govorno – jezikovnimi motnjami, šole za učence z motnjami v duševnem razvoju, šole za gluhe in naglušne učence in šole za učence z motnjami vedenja in osebnosti (glej: prav tam, 10.3.2. Maintained special schools), razlikujejo pa se tudi glede na to, ali so to npr. državne posebne šole; “pupil referral units” – šole, ki jih vzdržujejo lokalni organi za vzgojo in izobraževanje in so namenjene začasni posebni obliki vzgoje in izobraževanja za učence, ki se iz različnih razlogov ne morejo vključevati v redne šole ali so bili iz njih izključeni; privatne posebne šole ...

Preden lahko lokalni urad za vzgojo in izobraževanje (Local Education Authority) sprejme odločitev o tem, da usmeri določenega otroka s posebnimi potrebami v katerokoli obliko vzgoje in izobraževanja, je potrebno pripraviti ocenitev otrokovih posebnih potreb in izjavo o otrokovih posebnih potrebah, ki sta osnova za odločitev o obliki otrokove vzgoje in izobraževanja. Lokalni urad za vzgojo in izobraževanje mora delovati v smislu prepoznavanja otrok s posebnimi potrebami oz. tistih otrok, za katere obstaja verjetnost, da bi bilo potrebno zagotavljati dodatno pomoč pri njihovi vzgoji in izobraževanju¹¹⁰. Kadar lokalni urad za vzgojo in izobraževanje meni, da ima določen otrok posebne potrebe oz. potrebuje dodatno podporo pri vzgoji in izobraževanju, je dolžan obvestiti otrokove starše, da predlaga izvedbo ocenitve otrokovih izobraževalnih potreb, opisati postopek ocenitve, kdo je pristojen za nadaljnje informacije ter kakšne so pravice staršev. Ko je urad obvestil starše in poteče z zakonom predviden rok po izročitvi obvestila in je po upoštevanju prejetih dokazov in pričevanj še vedno mnenja, da ima otrok posebne potrebe oz. da potrebuje dodatno podporo pri vzgoji in izobraževanju, mora pričeti izvajati ocenitev izobraževalnih potreb, o tej svoji odločitvi pa mora obvestiti tudi starše¹¹¹. Če mora lokalni organ za vzgojo in izobraževanje zaradi določene posebne podpore otroku ponuditi določeno posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju, je dolžan pred tem pripraviti izjavo o otrokovih posebnih izobraževalnih

¹¹⁰ povzeto po: 321. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright

¹¹¹ povzeto po: 323. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright

potrebah. Takšna izjava mora vsebovati podrobnosti o izvajanju ocenitve otrokovih posebnih izobraževalnih potreb in določiti kakšni posebni ukrepi so potrebni za zadovoljevanje otrokovih posebnih potreb (npr. tip šole ali druge institucije, ki jo priporočajo za otrokovo vzgojo in izobraževanje,...)¹¹². Za vsakega otroka, za katerega lokalni urad za vzgojo in izobraževanje vzdržuje izjavo o posebnih potrebah, je ta organ dolžan pripraviti tudi ponovne ocenitve v, s predpisi, določenih rokov in tudi dodatno ocenitev, če tako želijo otrokovi starši¹¹³. Za pričetek izvajanja ocenitve otrokovih posebnih izobraževalnih potreb lahko zaprosijo tudi otrokovi starši ali šola oz. njen ravnatelj, lokalni urad za vzgojo in izobraževanje pa je na podlagi prošnje staršev dolžan pričeti postopek ocenitve¹¹⁴.

Glede na vse predstavljene razlike v organizacijski shemi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Angliji in Walesu v primerjavi s Slovenijo, je pravzaprav presenetljivo, koliko podobnosti lahko kljub temu najdemo na izvedbeni ravni. Videli smo že, da tudi v Sloveniji poznamo podobne rešitve v zvezi usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami v različne oblike vzgoje in izobraževanja. Sicer na ravni zakonodaje v Angliji in Walesu ne najdemo opredelitve različnih oblik programov, namenjenih vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, na ravni učnega načrta pa je opaziti podobne rešitve, na katere naletimo tudi v Sloveniji. Kot zanimivost lahko navedemo tudi, da je Urad za kvalifikacije in učni načrt (Qualifications and Curriculum Authority – QCA) v letu 2001 objavil obširna navodila za oblikovanje učnih načrtov za učitelje učencev s posebnimi potrebami, ki vsebujejo nasvete za načrtovanje, poučevanje ter evalvacijo učnega načrta. Ne pozabimo, da podobna navodila, ki jih je objavilo ministrstvo, pristojno za šolstvo, najdemo tudi v Sloveniji – Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 1999).

Prikaz statističnih podatkov o vključevanju učencev v redne in ločene posebne oblike vzgoje in izobraževanja bomo skušali obravnavati na dveh ravneh: na ravni celotnega Združenega Kraljestva (United Kingdom) in na ravni dežele znotraj te enote – Angliji, na katero se nanaša tudi večina že predstavljene zakonodaje.

¹¹² povzeto po: 324. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright

¹¹³ povzeto po: 328. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright

¹¹⁴ povzeto po: 329. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju, Education Act 1996 Chapter 56, Crown Copyright in 8. section, Zakon o posebnih potrebah, Special Educational Needs and Disability Act 2001 Chapter 10, Crown Copyright

V šolskem letu 1990/91 je bilo v redne javne splošne šole v UK 4.954.500 učencev vključenih v primarne šole in 3.473.300 učencev vključenih v sekundarne šole, vseh učencev v javnih splošnih šolah pa je bilo 8.640.400 učencev. Število vseh otrok, ki so vključeni v javne splošne šole, se od skupnega števila otrok v primarnih in sekundarnih šolah razlikuje predvsem zaradi tega, ker je pri skupnem številu otrok upoštevan tudi pripravljalni razred, ki je ponekod del primarne šole. V javne posebne šole je bilo v tem šolskem letu vključenih 107.700 učencev. (vir: Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom – Tabela 2.3 SCHOOLS Full-time and part-time pupils by gender and school type – time series) V šolskem letu 1990/91 je bilo tako na celotnem območju UK približno 1,25 % vseh učencev vključenih v posebne šole.

V šolskem letu 1995/96 je bilo v redne splošne šole na primarni stopnji v UK vključenih 5.338.400 učencev, na sekundarni stopnji pa 3.676.800 učencev, v vse javne šole pa je bilo v tem šolskem letu vključenih 9.207.000 učencev. V posebne javne šole je bilo vključenih enako število učencev, kot 5 let pred tem, torej 107.700 učencev. (vir: prav tam). Od šolskega leta 1990/91 je število vseh učencev, vključenih v javno vzgojo in izobraževanje, naraslo za približno 6,56 %, število otrok, vključenih v posebno vzgojo in izobraževanje pa je ostalo skoraj nespremenjeno. Odstotek otrok, vključenih v posebno vzgojo in izobraževanje glede na število vseh otrok, vključenih v javne šole, se je tako nekoliko zmanjšal, na 1,17 %.

V šolskem letu 2000/01 je bilo vključenih v UK v redne javne splošne šole primarne stopnje 5.297.700 učencev, v šole sekundarne stopnje pa 3.916.900 učencev. V vse javne splošne šole je bilo v tem šolskem letu vključenih 9.484.200 učencev. V posebne javne šole je bilo v tem šolskem letu vključenih enako število otrok s posebnimi potrebami kot 5 in 10 let pred tem 107.700, na podlagi Zakona o vzgoji in izobraževanju iz leta 1996 pa se tudi v statistiki pojavi dodatna oblika segregirane vzgoje in izobraževanja – pupil referral units, v katero je bilo v tem šolskem letu vključenih 9.700 učencev. (vir: prav tam). Tudi v obdobju od šolskega leta 1995/96 do šolskega leta 2000/01 se je torej število vseh učencev, vključenih v javno vzgojo in izobraževanje povečevalo. V tem obdobju se je tako povečalo za približno 3,01 %. V istem obdobju je število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v posebne šole, ponovno ostalo enako kot pred 5 leti, kar nam pove, da se je odstotek otrok, ki so vključeni v posebne šole glede na število vseh otrok, vključenih v javne šole, v tem obdobju zmanjšal na 1,13 %.

V šolskem letu 2002/2003 je bilo v celotno primarno stopnjo splošnih javnih šol v UK vključenih 5.178.200 učencev (vključno s pripravljalnimi razredom, ki ni obvezen), v sekundarno stopnjo 3.995.000 (vključno z učenci na post – obveznem izobraževanju). V posebne šole je bilo vključenih 105.600 učencev in v referral oddelke 12.400 učencev. V vse javne šole je bilo v tem šolskem letu vključenih 9.445.200 učencev. (vir: prav tam) V obdobju od šolskega leta 2000/01 do šolskega leta 2002/03 je število vseh otrok vključenih v javno vzgojo in izobraževanje upadlo za 0,41 %, prav tako pa je upadlo tudi število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v javne posebne šole. V istem obdobju se je število teh otrok zmanjšalo za 1,95 %, če pa med segregirane institucije vzgoje in izobraževanja štejemo še »pupil referral units«, pa se je število otrok v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja v omenjenem obdobju celo povečalo za 9,56 %. V šolskem letu 2002/03 je bilo tako 1,12 % vseh šolajočih otrok vključenih v posebne šole, če upoštevamo še »pupil referral units« pa je bilo glede na vse šolajoče otroke približno 1,25 % otrok vključenih v posebne institucije vzgoje in izobraževanja.

V celotni UK je bilo vseh učencev v vseh tipih šol obveznega izobraževanja (vključno s posebnimi šolami, privatnimi šolami ...) v šolskem letu 2002/03 približno 10.100.400, od katerih je bilo 296.900 učencev z izjavami o posebnih potrebah. (vir: Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom – Tabela 2.4 SCHOOLS Full-time and part-time pupils with special educational needs (SEN) by type of school, 2002/03). Zgoraj smo že videli, kolikšen odstotek vseh otrok v javnih šolah je vključenih v posebne šole, iz zadnjega podatka pa lahko jasno vidimo, da je odstotek otrok, ki imajo izjave o posebnih potrebah glede na število vseh šolajočih otrok še mnogo višji in znaša približno 2,94 %. Izpeljemo lahko, da se v celotnem UK približno 43 % otrok z izjavami o posebnih potrebah vključuje v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja oz. če pogledamo iz druge strani, se kar približno 57 % otrok z izjavami o posebnih potrebah vključuje v redne šole.

Tako kot pri drugih državah sami ostajamo skeptični do tega, ali to dejansko pomeni, da so vključeni v integrirane oblike vzgoje in izobraževanja, saj lahko tudi ločeni posebni oddelki znotraj redne šole pomenijo vsaj socialno, če ne že fizične segregacije. Iz tega razloga smo se odločili, da bomo podrobneje predstavili podatke, v katere oblike vzgoje in izobraževanja se vključujejo otroci, ki imajo izjave o posebnih potrebah na področju Anglije, za katero smo lahko pridobili potrebne podatke. Prav tako se nam zdijo omenjeni podatki zanimivi iz drugega razloga, saj namreč lahko vidimo kako od istega uradnega vira dobimo različne

številke o vključevanju v različne oblike vzgoje in izobraževanja, kar je, kot smo že omenili, lahko posledica nedoslednega poimenovanja in posploševanja, kakor tudi dvojnega evidentiranja nekaterih učencev.

V Angliji je bilo v šolskem letu 2002/03 približno 8.366.800 učencev v vseh šolah, od tega pa je imelo 250.000 učencev izjave o posebnih potrebah. Približno 88.900 učencev je bilo vključenih v posebne šole, od katerih je imelo 85.800 učencev izjavo o posebnih potrebah (vir: prav tam). V istem šolskem letu je bilo v referral units vključenih 12.000 učencev. V vseh javnih šolah v Angliji je bilo tako v tem letu 7.750.500 učencev. (vir: Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom – Tabela 2.2 SCHOOLS Full-time and part-time pupils by age¹, gender² and school type, 2002/033)

Najdemo celo številke, ki se ne izidejo niti znotraj ene same predstavitev statističnih podatkov. Druga statistika tako pravi, da je bilo v šolskem letu 2002/03 v Angliji približno 253.650 učencev s posebnimi potrebami z izjavami o posebnih potrebah v starosti, ko so se dolžni vključevati v vzgojo in izobraževanje.

Od vseh otrok z izjavo o posebnih potrebah, so otroci vključeni v:

a) posebne oddelke znotraj rednih šol	19.540
b) javne redne šole.....	139.320
c) javne posebne šole	86.450
d) privatne posebne šole	3.860
e) neodvisne posebne šole (independant special schools)	6.670
f) druge neodvisne šole (other independant schools)	1.240
g) bolnišnične šole	120
h) enote za začasno vključevanje v izobraževanje (pupil referral units).....	1.910
Skupaj.....	259.100

(vir: Statistics of Education: Special Educational Needs in England: January 2003. Tabela 10: Education arrangements, assessment and placement of children for whom Local Education Authorities maintain a statement of SEN – England.)

Iz prikazanega lahko vidimo, da je v Angliji približno 54 % otrok z izjavo o posebnih potrebah resnično vključenih v programe, ki jih šole prikazujejo kot redne programe vzgoje in izobraževanja, približno 46 % otrok z izjavo o posebnih potrebah pa je vključenih v različne bolj ali manj segregirane oblike vzgoje in izobraževanja. Zanimivo je, da je kar približno 7,54

% vseh otrok z izjavo o posebnih potrebah vključenih v posebne oddelke znotraj rednih šol, kar pomeni da v večini statističnih predstavitev približno tak odstotek otrok z izjavami o posebnih potrebah ni vključen med tiste otroke, ki so navedeni kot učenci v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja.

Če omenjene številke in odstotke primerjamo z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, lahko predvsem ugotovimo, kar je jasno vidno že na prvi pogled, da je sistem vzgoje in izobraževanja v UK neprimerljivo večji in bolj raznolik kot v Sloveniji. Kljub temu lahko, kot smo že omenili opazimo nekatere podobnosti, kot je npr. postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne oblike vzgoje in izobraževanja. Predvsem očitne pa še zmeraj ostajajo razlike. Tako je sistem obvezne vzgoje in izobraževanja v UK v nasprotju s slovenskim razdeljen na dve fazi, primarno in sekundarno, prav tako pa se oba sistema razlikujeta tudi na drugi pomembni točki, na dolžini obveznega izobraževanja.

Kar se tiče vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, opazimo med sistemom UK in Slovenije predvsem dve pomembni razliki, ki jih v primerjavi s Slovenijo opazimo tudi v nekaterih drugih državah. Zakonodaja in politika do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se namreč v UK, v nasprotju s Slovenijo, v zadnjem desetletju ni velikopotezno spreminjala, saj velja načelo integracije otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja že od začetka 80-ih let 20. stoletja, na tem pa temelji tudi druga razlika, saj se zaradi že ustaljene prakse pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami odstotek otrok, ki se vključujejo v segregirane oblike v omenjenem obdobju v nasprotju s Slovenijo ni bistveno spreminjal.

5.7. Združene države Amerike – ZDA

Čeprav Združene države Amerike nimajo enotne zakonodaje za vzgojo in izobraževanje, ki bi veljala za celotno državo, vendarle tudi na tej ravni izdajajo nekatere zakone. To so skupni nacionalni zakoni, ki s svojimi določbami prepuščajo pristojnosti za zakonsko določitev določenih področij znotraj vzgoje in izobraževanja posameznim zveznim državam Združenih držav Amerike.

Zanimivo je, da v Ustavi Združenih držav Amerike ne najdemo določila o pravici do izobraževanja ali povedano drugače, da izobraževanje sploh ni omenjeno med ustavnimi določbami in pravicami, čeprav je npr. določena v II. amandmaju ustave celo pravica vseh ljudi, da so lastniki orožja in da ga nosijo s seboj (The Constitution of the United States of America). Dejstvo pa je, da je vsaka zvezna država posebej odgovorna za vzgojo in izobraževanje, saj Ustava Združenih držav v X. amandmaju določa, da je nacionalna (federal) vlada odgovorna le za tiste zadeve, za katere ji Ustava izrecno daje pooblastila, vse druge zadeve pa so odgovornost posameznih zveznih držav, z omejitvijo, da zakonodaja na ravni zveznih držav ne more izničiti nobene določbe, ki je podana v Ustavi¹¹⁵. Ne glede na to, da so te zadeve v pristojnosti zveznih držav, daje 8. del I. člena Ustave Kongresu pristojnost za sprejemanje zakonov, ki imajo moč izvajanja na ravni nacionalne (federal) vlade in Ustave¹¹⁶.

Ne glede na to, da je pristojnost za oblikovanje zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja torej decentralizirana na raven zveznih držav, ima vlada Združenih držav Amerike kljub temu pristojnost, da oblikuje in izvaja določene zakonodajne rešitve na tem področju. Odločili smo se, da bomo pogledali le zakonodajne rešitve, ki jih v zvezi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami država ureja na nacionalni ravni, kakor tudi nacionalno statistiko iz tega področja. Do te odločitve smo prišli predvsem zato, da bi pogledali in širši javnosti ponudili v premislek predlog, ali je mogoče na podobni ravni urediti tudi problem vzgoje in izobraževanja v Evropski uniji.

Za naš namen je na tem mestu predvsem pomemben nacionalni Zakon o osnovni in sekundarni vzgoji in izobraževanju (Elementary and Secondary Education Act of 1965), ki pa ga je dopolnil in presegel »No child Left Behind Act of 2001«, za samo vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pa je pomemben tudi Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami (Individuals with Disabilities Education Act). Poudariti bomo poskušali, katere segmente vzgoje in izobraževanja vendarle določajo zakoni, ki so skupni vsem ameriškim zveznim državam in na katerih področjih je odgovornost prepuščena posameznim zveznim državam.

¹¹⁵ povzeto po: Amendment X [Rights Reserved to States (1791)]. Ustava Združenih držav Amerike - The Constitution of the United States of America.

¹¹⁶ povzeto po: Article I [The Legislative Branch] Section 8. [Scope of Legislative Power]. Ustava Združenih držav Amerike - The Constitution of the United States of America.

Zanimivo je, da je že pristojnost za določanje starosti obveznega vključevanja v vzgojo in izobraževanje prepuščena posameznim zveznim državam. Tako za celotne Združene države Amerike ni enotno določena ne začetna starost, pri kateri naj se učenci vključijo v vzgojo in izobraževanje, kakor tudi ne trajanje obveznega vključevanja. Tako obdobje obveznega vključevanja v vzgojo in izobraževanje običajno traja do 6 do 16 leta. V 21 zveznih državah se obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje prične pri starosti 7 let, v 18 zveznih državah pri starosti 6 let, pri starosti 5 let se obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje začne v 9 zveznih državah in pri starosti 8 let v dveh zveznih državah. Zaradi različnih zakonov na ravni zveznih držav se prav tako razlikuje trajanje obveznosti vključevanja v vzgojo in izobraževanje: 9 let traja obveznost v 16 zveznih državah, 10 let traja obveznost v 19 zveznih državah, 11 let traja obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje v 7 zveznih državah, 12 let v 6 zveznih državah in v dveh zveznih državah traja obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje 13 let. (World Education Database – Country facts: United States of America. Facts) Prav tako se od države do države oz. celo od šole do šole razlikuje tudi trajanje vzgoje in izobraževanja na primarni stopnji – »elementary school« in trajanje vzgoje in izobraževanja na sekundarni stopnji – »secondary school«, kar je seveda logična posledica različnih ureditev sistema vzgoje in izobraževanja.

Vključevanje v javne šole primarne stopnje in tudi v večino javnih šol sekundarne stopnje je neodvisno od učnega uspeha in sposobnosti učencev. Učenci se v te oblike vzgoje in izobraževanja običajno vključujejo predvsem glede na njihovo stalno prebivališče, določeno vlogo pri vključevanju učencev v posamezno šolo pa lahko igra tudi morebiten poseben program, ki ga ta šola izvaja (World Education Database – Country facts: United States of America. Education overview).

Tako “No child left behind Act 2001”, kakor tudi že prej Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami dajeta velik poudarek nacionalni politiki zagotavljanja enakih možnosti, polne participacije, neodvisnega življenja ter izboljšanju rezultatov vzgoje in izobraževanja vseh posameznikov s posebnimi potrebami¹¹⁷, ki se je začela uveljavljati s sprejetjem Zakona o vzgoji in izobraževanju vseh hendikepiranih otrok (Education for All Handicapped Children Act of 1975). Zakon o vzgoji in izobraževanju vseh hendikepiranih

¹¹⁷ povzeto po: Sec. 1400, Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami - Individuals with Disabilities Education Act. 20 U.S.C. 1400 et seq. ter Sec. 1001, No child left behind Act 2001. Public law 107-110.

otrok (1975) je v Združenih državah postavil temelje za skupno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb, vsa kasnejša dopolnila in popravki omenjenega zakona pa te pravice in z njimi povezane dolžnosti le nadgrajujejo. Vsi otroci s posebnimi potrebami naj bi tako v Združenih državah imeli možnost, da se vključujejo v redne programe vzgoje in izobraževanja, kolikor je to za vsakega posameznega otroka le mogoče in kolikor to zanj predstavlja najmanj restriktivno okolje¹¹⁸. Za vsakega otroka s posebnimi potrebami naj bi bil pripravljen tako imenovani individualni program vzgoje in izobraževanja (Individualized Education Program – IEP), ki predvideva oblike in metode vzgoje in izobraževanja za posameznika in naj bi vseboval poročilo o trenutnem znanju in sposobnostih otroka, navedbo letnih ciljev in kratkoročnih ciljev napredovanja, navedbo posebne podpore, ki jo je potrebno zagotoviti učencu ter obseg časa, ko je otrok zmožen sodelovati v rednih programih vzgoje in izobraževanja, čas predvidenega začetka in trajanja takšne posebne podpore ter primerne objektivne kriterije, proceduro in časovne okvire ocenjevanja otrokovega napredka. Za vsakega otroka s posebnimi potrebami mora Zvezna država zagotoviti ocenitev posebnih potreb otroka, še preden se otroku dodeli posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju. Takšna ocenitev mora pripeljati do ugotovitve, ali ima določen otrok res posebne potrebe in kakšne so. Pred izvajanjem ocenitve, si mora urad, ki predlaga začetek postopka ocenitve, pridobiti soglasje za takšno ocenitev, ki pa ne pomeni soglasja k zagotavljanju kakršnekoli posebne oblike vzgoje in izobraževanja. Pod določenimi pogoji lahko ocenitev opravijo tudi v primeru, ko starši ne pristanejo v začetek izvajanja postopka ocenitve. Urad je dolžan izvesti ocenitev otrokovih posebnih potreb le v primeru, ko to zahtevajo otrokovi starši. Ponovno ocenitev otrokovih posebnih potreb mora lokalni urad za vzgojo in izobraževanje zagotoviti tako pogosto, kot je to določeno v individualnem programu vzgoje in izobraževanja, na zahtevo otrokovih staršev in učiteljev oz. vsaj vsaka 3 leta. Odločitev o tem, ali ima določen otrok posebne potrebe, mora sprejeti tim strokovnjakov, skupaj z otrokovimi starši¹¹⁹.

¹¹⁸ povzeto po: Sec. 1412. - State eligibility, Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami - Individuals with Disabilities Education Act. 20 U.S.C. 1400 et seq. ter Sec. 300.121 - Free appropriate public education in Sec. 300.130 Least restrictive environment. 34 CFR Parts 300 and 303. Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and the Early Intervention Program for Infants and Toddlers With Disabilities; Final Regulations.

¹¹⁹ povzeto po: Sec. 1414. - Evaluations, eligibility determinations, individualized education programs, and educational placements: Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami - Individuals with Disabilities Education Act. 20 U.S.C. 1400 et seq. ter Sec. 300.320 – 300.321 - Evaluations and Reevaluations in Sec. 300.340 – 300.350 - Individualized Education Programs. 34 CFR Parts 300 and 303. Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and the Early Intervention Program for Infants and Toddlers With Disabilities; Final Regulations.

Zanimivo je torej, da je nacionalni ravni določen postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in postopek določanja posebnih potreb, ne najdemo pa npr. določbe, ki bi opredeljevala obveznost vključevanja otrok določene starosti v različne oblike vzgoje in izobraževanja. Kljub temu bomo skušali vzpostaviti primerjalno razmerje z zakonodajnimi rešitvami v Sloveniji in drugje v Evropi.

Rečemo lahko, da v vseh omenjenih področjih najdemo podobno strokovno usmerjenost, povezano z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ki temelji na principu raznovrstnosti družbe in zagotavljanju enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vseh otrok. V okviru tega v večini obravnavanih držav naletimo na prevladujoč princip vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih institucijah. Tudi pri obravnavi zakonodaje Združenih držav smo omenili težnjo po vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami skupaj z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb v nekih rednih oblikah vzgoje in izobraževanja, čeprav smo ob podrobnem pregledu izvedbenih rešitev prišli do ugotovitve, da so te rešitve predvidene bolj na teoretični ravni, kot da bi spodbujale premeščanje učencev iz segregiranih v redne programe vzgoje in izobraževanja. V principu pa je postopek ocenitve otrokovih posebnih potreb in opredelitve ustreznih oblik vzgoje in izobraževanja v Združenih državah podoben kot v Sloveniji in tako tudi podoben kot v večini evropskih držav.

Zaradi že omenjene različnosti sistemov vzgoje in izobraževanja med posameznimi zveznimi državami in zaradi značilnosti statističnih prikazov smo se odločili, da bomo v statistiko zajeli osebe v starosti 3-21 let, ki so vključeni v različne programe in oblike vzgoje in izobraževanja, tako pa je zasnovanih tudi večina statističnih poročil.

V šolskem letu 1990/91 je bilo vseh učencev omenjene starosti, vključenih v vzgojo in izobraževanje približno 41.217.000, podpore pri vzgoji in izobraževanju zaradi posebnih potreb pa je bilo deležnih približno 4.761.000 učencev. Posebne podpore pri vzgoji in izobraževanju je bilo tako deležnih približno 11,55 % vseh učencev. Do šolskega leta 1995/96 se je število vseh učencev povečalo na 44.840.000, torej za približno 8,79 %. V istem obdobju je število otrok s posebnimi potrebami, ki so prejeli posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju poraslo za približno 17,06 % na 5.573.000 učencev. V šolskem letu 1995/96 je bilo tako že kar 12,43 % vseh otrok vključenih v program dodatne pomoči pri vzgoji in izobraževanju zaradi svojih posebnih potreb. Tudi v naslednjem obdobju je raslo tako število vseh otrok, vključenih v vzgojo in izobraževanje, še hitreje pa število otrok, ki so dobivali

posebno podporo zaradi svojih posebnih potreb. Od šolskega leta 1995/96 do šolskega leta 2000/01 je število vseh otrok poraslo za približno 5,31 % in je doseglo že število 47.223.000 učencev. V istem obdobju se je število učencev s posebnimi potrebami povečalo za približno 12,92 % na 6.293.000 učencev, ki so prejeli dodatno podporo pri vzgoji in izobraževanju. Glede na število vseh otrok se je delež otrok s posebnimi potrebami tako povečal že na približno 13,33 %. (Vir: Digest of educational statistics 2002: Table 52.—Children 3 to 21 years old served in federally supported programs for the disabled, by type of disability: 1976–77 to 2000–01 in Table 40.—Enrollment in public elementary and secondary schools, by grade: Fall 1986 to fall 2000)

Od vseh učencev s posebnimi potrebami, ki so prejeli posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju, je bilo v Združenih državah v šolskem letu 1998/99 razporeditev učencev s posebnimi potrebami glede na vključenost v različne oblike in programe vzgoje in izobraževanja zanimiva:

- 46,1 % otrok s posebnimi potrebami vključenih vsaj 80 % časa v redne oddelke;
- 29,8 % vključenih v »resource room« oz. 40 – 79 % časa v redne oddelke;
- 20,1 % v posebne oddelke znotraj rednih šol;
- 1,9 % v javne ločene posebne šole;
- 1,1 % v privatne ločene posebne šole;
- 0,4 % v javne posebne zavode z možnostjo nastanitve;
- 0,3 % v privatne posebne zavode z možnostjo nastanitve;
- 0,5 % v bolniških šolah ali domači oskrbi.

(Vir: Digest of educational statistics 2002: Table 53.—Percentage distribution of disabled persons 6 to 21 years old receiving education services for the disabled, by age group and educational environment: United States and outlying areas, 1998–99 and 1999–2000)

V primerjavi s šolskim letu 1988/89, ko je bilo v redne oddelke vsaj 80 % časa vključenih le 31 % učencev s posebnimi potrebami, pomeni to pomembno povečanje odstotka otrok s posebnimi potrebami, ki so večino časa vključeni v redne oddelke. Še toliko večjo veljavo pa ima to povečanje zaradi hitrejšega povečevanja števila otrok s posebnimi potrebami v primerjavi z rastjo števila vseh otrok, vključenih v vzgojo in izobraževanje. Vpliv vse večjega poudarka pomena vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v zanje najmanj restriktivnem okolju pa se kaže tudi v deležu otrok, ki v redne oblike vzgoje in

izobraževanja sploh niso vključeni, saj se je od šolskega leta 1988/89, ko je znašal 6,3 % vseh otrok s posebnimi potrebami, zmanjšal na 4,1 % v šolskem letu 1998/99. (Vir: The Condition of Education 2002: Indicator 28 - Inclusion of Students With Disabilities in Regular Classrooms)

Te številke še zmeraj kažejo precej drugačno sliko vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, kot smo jo pokazali v nekaterih evropskih državah. Postavlja se nam namreč dvom oz. vprašanje. Približno 4,1 % vseh otrok s posebnimi potrebami naj bi bilo v šolskem letu 1998/99 vključenih v ločene posebne institucije vzgoje in izobraževanja. Glede na prikazane podatke to sicer drži, toda ponovno naj poudarimo, da v to število niso vključeni tisti otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni izključno v posebne oddelke znotraj rednih šol in da je teh učencev približno 20 % vseh učencev s posebnimi potrebami. To ne pomeni nujno, da se otroci, ki so vključeni v ločene posebne oddelke, šolajo skupaj s svojimi vrstniki brez posebnih potreb, kljub temu pa bomo dopustili domnevo, da to zanje predstavlja najmanj restriktivno okolje.

Glede na celotno populacijo učencev v starosti od 3-21 let je bilo torej v šolskem letu 1998/99 približno 0,55 % vseh učencev vključenih v ločene institucije vzgoje in izobraževanja, če pa upoštevamo še otroke, ki so bili vključeni v posebne oddelke, je bilo v ločene posebne oblike in programe vzgoje in izobraževanja vključenih 3,16 % vseh otrok. Za vse druge države, ki jih obravnavamo v tem delu nismo imeli dostopa do podatkov, ali v statistične podatke o odstotku otrok s posebnimi potrebami, ki je vključujejo v vzgojo in izobraževanje zunaj rednih oblik, vključujejo tudi otroke, ki obiskujejo posebne oddelke znotraj rednih šol, iz spremnega besedila pa je bilo moč razbrati, da podobno kot Združene države teh otrok ne prištevajo med tiste, ki se izobražujejo zunaj rednih oblik. Tako je odstotek učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v segregirane institucije v Združenih državah precej podoben, kot v večini evropskih držav, tudi v Sloveniji. Glede na vse večje poudarke nacionalne (federal) vlade Združenih držav o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v zanje najmanj restriktivnem okolju in skupaj z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb, pa tudi ni presenetljivo, da se večja odstotek otrok s posebnimi potrebami, ki so večino časa vključeni v redne oddelke, manjša pa se odstotek otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v popolnoma segregirane oblike vzgoje in izobraževanja.

Za primerjavo lahko predstavimo še podatke o nacionalni potrošnji za vzgojo in izobraževanje. V Združenih državah so v letu 2000 zanjo potrošili približno 7,1 % Bruto domačega proizvoda. Od celotnega bruto domačega proizvoda približno 4,3 % namenijo vzgoji in izobraževanju na primarni in sekundarni stopnji in približno 2,8 % namenijo post – sekundarni stopnji izobraževanja. (World Education Database – Country facts: United States of America. Education overview).

5.8. Avstrija

V Avstriji so širši temelji za vzgojo in izobraževanje postavljeni že na ravni temeljnega Ustavnega zakona – Grundgesetz, saj je 14. člen namenjen izključno vzgoji in izobraževanju. V okviru tega člena so predvsem opredeljene pristojnosti za oblikovanje zakonodaje in njeno izvajanje ter razlikovanje med javnimi in privatnimi šolami. Tako je opredeljeno, da je v pristojnosti vlade, da sprejme okvirno zakonodajo in v pristojnosti posameznih dežel, da poskrbijo za izvajanje te zakonodaje na celotnem področju organizacije sistema javnih obveznih šol. Postavljeno je tudi določilo o javnih šolah, ki so dolžne v okviru zakonodaje vključiti učence ne glede na spol, raso, družbeni položaj, razred, jezik in vero ali druga dejstva¹²⁰.

Država je torej odgovorna za sprejemanje zakonodaje, ki ureja vzgojo in izobraževanje na ravni obveznega šolanja, in s tem tudi obvezno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Temeljni zakon, ki ureja predvsem organizacijo sistema vzgoje in izobraževanja ter tako določa tudi različne oblike programov in šol, je Zakon o organizaciji šolstva - Schulorganisationsgesetz (BGBl. Nr. 242/1962). Za vsebino, ki jo nameravamo obravnavati, sta poleg tega zelo pomembna še Zakon o vzgoji in izobraževanju - Schulunterrichtsgesetz (BGBl. Nr. 472/1986) in Zakon o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz (BGBl. Nr. 76/1985). Posebnega zakona, ki bi opredeljeval vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Avstriji ne najdemo, saj so vse rešitve vključene v zakonodajo za posamezna področja vzgoje in izobraževanja. Šele po letu 1993 pa so bile v zakonodajo uvedene tudi

¹²⁰ povzeto po: Artikel 14. Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) – Ustava Republike Avstrije. StGBI. Nr. 450/1920 mit 79 Novellen

določbe o možnosti skupnega šolanja otrok s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikov brez posebnih potreb.

V Avstriji velja splošna šolska obveznost za vse otroke in se začne z začetkom šolskega leta v tistem koledarskem letu, ko je otrok dopolnil 6 let in traja 9 let¹²¹. Ker govorimo o splošni šolski obveznosti, velja seveda tudi za otroke s posebnimi potrebami, izpolnijo pa jo lahko z vključevanjem v različne oblike vzgoje in izobraževanja: (a) od 1. do 4. razreda (oz. leta šolanja) v Volksschule – primarni stopnji osnovne šole ; (b) od 5. do 8. razreda v Volksschule – nižji sekundarni stopnji osnovne šole ali v Hauptschule – glavni šoli; (c) 9. razred nadaljuje v Volksschule oz. Hauptschule ali v Polytechnischen Schule – tehnični šoli sekundarne stopnje; (d) če je potrebno, vseh 9 razredov v posebni šoli¹²². Podobno kot v mnogih evropskih državah in drugače kot v Sloveniji, v Avstriji šolska obveznost ni izenačena z določeno vrsto šole, podobno kot v Sloveniji pa so torej tudi učenci s posebnimi potrebami lahko vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, poleg tega pa lahko svojo šolsko obveznost izpolnijo tudi v posebnem oddelku znotraj redne šole, posebni šoli ... Posebne šole, pa tudi posebni oddelki znotraj rednih šol, so običajno osnovane na podlagi posamezne vrste posebne potrebe. Tako v Avstriji ločijo: splošne posebne šole za otroke z motnjami v duševnem razvoju oz. za otroke s primanjkljaji na področju učenja, posebne šole za gibalno ovirane otroke, posebne šole za otroke z govorno – jezikovnimi motnjami, posebne šole za naglušne otroke, posebne šole za gluhe otroke, posebne šole za slabovidne otroke, posebne šole za slepe otroke, posebne vzgoje šole za otroke z motnjami vedenja in osebnosti ter posebne šole za najtežje hendikepirane otroke¹²³. Javne šole imajo dolžnost, da vključijo vsakega učenca znotraj svojega šolskega okoliša, razen v primeru, ko ne izpolnjuje vpisnih pogojev (določeno starost, predhodna izobrazba ...) ¹²⁴. Za vse otroke, ki se vključujejo v šolo, prav tako velja, da morajo poleg izpolnjevanja vpisnih pogojev glede na presojo vodstva šole biti zreli za vključevanje v pouk ter izkazati zdravstveno in fizično primernost za vključitev določen tip šole. Posebej so iz teh določb izvzeti otroci s posebnimi potrebami, pri katerih je presoja o omenjenem v vsakem primeru del ocenitve njihovih posebnih potreb¹²⁵. Tako kot

¹²¹ povzeto po: 1. in 2. člen, Zakon o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz 1985. BGBl. Nr. 76/1985

¹²² povzeto po: 3. člen, Zakon o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz 1985. BGBl. Nr. 76/1985

¹²³ povzeto po: 25. člen, Zakon o organizaciji šolstva - Schulorganisationsgesetz. BGBl. Nr. 242/1962

¹²⁴ povzeto po: 6. člen, Zakon o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz 1985. BGBl. Nr. 76/1985. ter 4. člen, Zakon o organizaciji šolstva – Schulorganisationsgesetz. BGBl. Nr. 242/1962

¹²⁵ povzeto po: 3. člen, Zakon o vzgoji in izobraževanju - Schulunterrichtsgesetz 1986. BGBl. Nr. 472/1986. ter 6. člen, Zakon o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz 1985. BGBl. Nr. 76/1985

številne druge spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, so dopolnitve zakonodaje iz let 1993 in 1996 prinesle tudi določbo, da je potrebno pred vpisom otroka s posebnimi potrebami v šolo ali kadarkoli kasneje pripraviti strokovno ocenitev otrokovih posebnih potreb, znotraj katere se med drugim opredeli tudi obliko in program vzgoje in izobraževanja, v katero bo določen otrok vključen, s tem pa se je tudi končalo obdobje, ko so bili otroci z različnimi hendikepi avtomatično vključeni v točno določeno posebno šolo namenjeno otrokom s specifično vrsto posebnih potreb. Otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, lahko imajo na podlagi ocenitve njihovih posebnih potreb številne prilagoditve pri izvajanju rednega programa, kakor je npr. dodatni učitelj v oddelku, manjše število učencev v oddelku ...¹²⁶ Postopek ocenjevanja posebnih potreb opredeljuje Zakon o obveznem izobraževanju in je tako kakor druge značilnosti Avstrijskega sistema vzgoje in izobraževanja nekoliko drugačen, kot smo videli v večini drugih držav. Okrožni šolski svetnik se seznanja s posebnimi potrebami otroka na željo staršev, ravnatelja ali drugih uradnih oseb. Po seznanitvi mora pridobiti izvedensko mnenje o posebnih potrebah, kot tudi, če je potrebno, izvedensko mnenje šolskega ali osebnega zdravnika in ob privolitvi staršev tudi izvedensko mnenje šolske psihološke službe in sprejeti odločitev, ali otrok ima posebne potrebe. Če se po posvetovanju okrožnega šolskega svetnika s starši ti še vedno ne strinjajo z izvedeniškim mnenjem, je okrajni šolski svetnik dolžan upoštevati željo staršev in poiskati najbližjo šolo, ki bi lahko zadovoljila otrokove posebne potrebe¹²⁷. Predvsem je zanimiva rešitev, ki jo prav tako najdemo v Zakonu o obveznem izobraževanju, da so lahko otroci na željo ali ob soglasju staršev za največ 5 mesecev poskusno vključeni v katerokoli obliko vzgoje in izobraževanja zaradi lažje odločitve o otrokovih morebitnih posebnih potrebah in njegovi zmožnosti vključevanja v redni pouk¹²⁸.

Podobno kot v Sloveniji, je bila tudi v Avstriji zakonska podlaga za vključevanje otrok s posebnimi potrebami sprejeta šele v 90-ih letih 20. stoletja. Šele leta 1993 so bila namreč sprejeta dopolnila Zakona o vzgoji in izobraževanju – Schulunterrichtsgesetz, Zakona o organizaciji šolstva – Schulorganisationsgesetz in Zakona o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz (BGBl. Nr. 512/1993, 513/1993, 514/1993), ki so od šolskega leta 1993/94

¹²⁶ povzeto po: 13. člen, Zakon o organizaciji šolstva - Schulorganisationsgesetz. BGBl. Nr. 242/1962

¹²⁷ povzeto po: 8., 8. a in 8. b člen, Zakon o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz 1985. BGBl. Nr. 76/1985

¹²⁸ povzeto po: 8. (2) člen, Zakon o obveznem izobraževanju - Schulpflichtgesetz 1985. BGBl. Nr. 76/1985

naprej omogočila izvajanje integracije otrok s posebnimi potrebami, na začetku predvsem na primarni stopnji vzgoje in izobraževanja – v prvih štirih razredih Volksschule oz. osnovne šole. V letu 1996 so bile nato sprejete še dopolnitve (BGBl. Nr. 766-772/1996), ki so ustvarile pravno podlago tudi za integracijo otrok s posebnimi potrebami na nižji sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja od šolskega leta 1997/98. Glede na to, da so bile spremembe zakonodaje v Avstriji časovno precej usklajene s spreminjanjem zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, bo zanimivo pogledati, ali je to podobnost opaziti tudi v statistiki vključevanja otrok s posebnimi potrebami v posamezne oblike vzgoje in izobraževanja.

V šolskem letu 1982/83 je bilo v vse obvezne splošno-izobraževalne šole vključenih 766.128 učencev, v posebne šole pa je bilo v istem šolskem letu vključenih 27.580 učencev. 3,59 % vseh učencev je bilo torej v tem šolskem letu vključenih v ločene institucije vzgoje in izobraževanja. Deset let kasneje, v šolskem letu 1992/93 je bilo v obveznih splošno-izobraževalnih šolah vključenih skupaj 681.502 učencev, od tega pa je bilo 18.772 učencev s posebnimi potrebami vključenih v ločene institucije vzgoje in izobraževanja, kar pomeni, da je bilo približno 2,75 % učencev vključenih v segregirane institucije vzgoje in izobraževanja. V šolskem letu 2000/01 je bilo v Avstriji v obveznih vzgojno-izobraževalnih šolah vključenih 690.328 učencev, od katerih je bilo v posebne šole vključenih 13.602 učencev, kar predstavlja približno 1,97 % učencev. (Vir: Schulwesen in Österreich 2002/03: Tabela 1.3 Zahl der Schüler an öffentlichen und privaten Schulen in den Schuljahren 1923/24 bis 2002/03)

Vidimo torej lahko, da se je število vseh otrok, vključenih v obvezne splošno-izobraževalne programe vzgoje in izobraževanja od šolskega leta 1982/83 do šolskega leta 2000/01 precej spreminjalo. Od leta 1982/83 do leta 1992/93 se je tako število vseh učencev zmanjšalo za približno 11,05 %, v istem obdobju pa se je še nekoliko bolj zmanjšalo število otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v ločene institucije vzgoje in izobraževanja in sicer kar za 31,94 %.

Od šolskega leta 1992/93 do šolskega leta 2000/01 je število vseh učencev vključenih v obvezne splošno-izobraževalne programe vzgoje in izobraževanja celo nekoliko naraslo in sicer za približno 1,29 %, v istem obdobju pa se je število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v ločene institucije precej zmanjšalo, namreč za kar 27,54 %. Od šolskega leta 1982/83 do šolskega leta 1992/93 se je število otrok s posebnimi potrebami v ločenih

institucijah zmanjšalo za 23,40 %, od šolskega leta 1992/93 pa do šolskega leta 2000/01 pa se je kljub krajšemu obdobju zmanjšalo za 28,36 %. Vsaj delno lahko to zmanjšanje pripišemo sprejetju novih dopolnil v zvezi z integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne programe vzgoje in izobraževanja, ki se je zgodilo v tem obdobju. Podrobnejši podatki o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja so nam bili dostopni zgolj za šolski leti 2001/02 in 2002/03, ki hkrati tudi kažejo najbolj realno sliko trenutnega stanja v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, zato jih bomo tudi natančneje predstavili.

V šolskem letu 2001/02 je bilo v obvezne splošno-izobraževalne programe vključenih 686.276 učencev. Od tega je bilo 13.337 otrok s posebnimi potrebami vključenih v posebne šole (vir: prav tam). To pomeni, da je bilo v ločene institucije vključenih približno 1,94 % učencev, hkrati pa predstavlja to sploh najmanjše število otrok, vključenih v segregirane institucije vzgoje in izobraževanja. V istem šolskem letu je bilo približno 14.065 učencev/učenk s posebnimi potrebami vključenih v redne obvezne splošno-izobraževalne šole - Volks-, Haupt- ali Polytechnischen Schulen. (Brandl 2003, str. 2). To pomeni, da je bilo vseh otrok s posebnimi potrebami približno 27.400, več kot 51,33 % od teh otrok pa je bilo vključenih v redne institucije vzgoje in izobraževanja, skupaj z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb.

Zanimivo je, da se odstotki otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne institucije precej razlikujejo tudi glede na različne oblike obvezne vzgoje in izobraževanja. Tako je bilo v Volksschulen vključenih 6.365 učencev s posebnimi potrebami, kar pomeni 1,64 % učencev, v Hauptschulen je bilo vključenih 7.313 učencev s posebnimi potrebami, kar pomeni približno 2,75 % učencev in (v prvem razredu) Polytechnische Schulen 387 učencev s posebnimi potrebami, kar pomeni približno 1,96 % učencev. (Eurydice –The education system in Austria (2001/2002), 10.16. Statistics). V naslednjem šolskem letu, 2002/03, je bilo v Avstriji v splošno-izobraževalne programe obvezne vzgoje in izobraževanja v Volksschule vključenih skupaj 381.140 učencev, v Hauptschulen 268.058 učencev, v Polytechnischen Schulen je bilo vključenih 20.628 učencev in v posebne šole - Sonderschulen 13.486 učencev s posebnimi potrebami. (Vir: Statistisches Jahrbuch 2004: Tabela 4.11 Allgemein bildende Pflichtschulen 2002/03 – Compulsory schools 2002/03). V obvezne splošno – izobraževalne programe je bilo torej v tem šolskem letu vključenih približno 683.300 učencev, od tega pa je bilo 1,97 % učencev vključenih v segregirane institucije obvezne vzgoje in izobraževanja.

Vse večja uporaba integracijskih oddelkov v Volksschule in Hauptschule pa je kot kaže vendarle obveljala, saj je bilo npr. v šolskem letu 1997/98 9.032 učencev s posebnimi potrebami vključenih v redne institucije obveznih splošno-izobraževalnih programov, v šolskem letu 2002/03 pa je bilo teh učencev že 14.433 (Schulwesen in Österreich 2002/03, str. 1), čeprav se število vseh otrok, vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje bistveno ne razlikuje. Vseh otrok s posebnimi potrebami je bilo torej v šolskem letu 2002/03 približno 27.919, od katerih je bilo približno 51,69 % otrok vključenih v redne institucije vzgoje in izobraževanja.

Po šolskem letu 2000/01 se je število vseh otrok, vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje ponovno nekoliko zmanjševalo. Do šolskega leta 2001/02 se je tako število vseh otrok zmanjšalo za približno 0,59 %, do šolskega leta 2002/03 pa še za nadaljnjih 0,44 %, oz. skupaj za približno 1,02 %. Kljub zmanjševanju števila vseh otrok, vključenih v obvezne splošno-izobraževalne programe, se je npr. število otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v redne institucije vzgoje in izobraževanja, od šolskega leta 2001/02 do šolskega leta 2002/03 povečalo za približno 2,62 %, število otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v segregirane institucije pa se je najprej od šolskega leta 2000/01 do šolskega leta 2001/02 zmanjšalo za 1,95 %, od šolskega leta 2001/02 do šolskega leta 2002/03 pa se je ponovno nekoliko povečalo, namreč za približno 1,12 %.

Kakorkoli že, glede na nam dostopne statistične podatke opazimo v Avstriji nihanje števila vseh otrok, ki so vključeni v obvezne splošno-izobraževalne programe, saj se je to število do šolskega leta 1992/93 počasi manjšalo, nato se je do šolskega leta 2000/01 povečevalo in nato ponovno začelo upadati. Nasprotno pa je število in odstotek otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v segregirane institucije vzgoje in izobraževanja, glede na število vseh otrok, občutno padalo vse do šolskega leta 2000/01, od takrat naprej pa se je nekako ustalilo pri nekaj manj kot 2 % vseh otrok, vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje. Glede na spremenjeno zakonodajo v zvezi z obvezno vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami lahko torej ugotovimo, da se spremembe kažejo tudi v statističnih številkah, saj se je število otrok v segregiranih institucijah od šolskega leta 1992/93 do šolskega leta 2002/03 zmanjšalo kar za 28,16 %, hkrati pa je treba priznati, da je najverjetneje tudi v Avstriji (podobno kakor kažejo številke v Sloveniji) praksa prehitela zakonodajne rešitve, saj je podoben odstotek zmanjšanja števila otrok v segregiranih institucijah opaziti

tudi v desetih letih od šolskega leta 1982/83 do šolskega leta 1992/93, namreč za približno 31,94 %.

V primerjavi s Slovenijo je bilo v začetku 80-ih let 20. stoletja podoben odstotek otrok vključenih v segregirane institucije vzgoje in izobraževanja (okoli 3 %), v prvih letih 21. stoletja pa je po spremembah, ki so se dogajale v istem obdobju in so imele podobne cilje, pokazalo, da sta deleža otrok s posebnimi potrebami v ločenih institucijah še vedno podobna. V Sloveniji je v segregirane institucije vključenih približno 1,73 % otrok, v Avstriji pa nekaj manj kot 2 % otrok. Število otrok s posebnimi potrebami v ločenih institucijah namreč v obeh državah upada nekoliko hitreje kot število vseh otrok, ki so vključeni v to raven vzgoje in izobraževanja, še vedno pa se kaže v obeh državah tudi nezmožnost popolnega presejanja tradicionalno zakoreninjenega umeščanja otrok s posebnimi potrebami v ločene oblike.

Poleg vseh že omenjenih razlik in podobnosti med sistemom vzgoje in izobraževanja v Avstriji in Sloveniji ter drugih obravnavanih državah, naj izpostavimo še eno očitno razliko. Ne glede na to, ali ima posamezna država glede na svoj sistem vzgoje in izobraževanja obveznost vključevanja v različne programe izenačeno z dolžino trajanja neke oblike šole (kot npr. v Sloveniji) ali pa je trajanje obveznega vključevanja v vzgojo in izobraževanje določeno neodvisno od tega (npr. Norveška), je v večini primerov obvezno izobraževanje povezano s splošno-izobraževalnim. V Avstriji pa že kmalu v vertikali sistema vzgoje in izobraževanja (na nižji sekundarni stopnji) naletimo na zunanjo diferenciacijo učencev glede na njihove sposobnosti in tudi na diferenciacijo glede na poklicne želje v poklicnih šolah, ki so del sistema obveznega izobraževanja.

5.9. Francija

Tako kot še nekatere druge države tudi Francija v svojem temeljnem in Ustavnem zakonu – Constitution nima postavljenih temeljnih določil o vzgoji in izobraževanju. Ustavni zakon Republike Francije v svojem 34. členu določa le to, da mora parlament sprejeti predpise, ki bodo določali temeljne principe vzgoje in izobraževanja¹²⁹.

Predpis, ki torej okvirno opredeljuje vzgojo in izobraževanje v Franciji je tako Zakon o vzgoji in izobraževanju – Code de l'éducation (2000), ki skupaj s svojimi dopolnili določa osnovo za vse spektre in nivoje vzgoje in izobraževanja, torej tudi za obvezno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Vzgoja in izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami pa sta organizirana še glede na določila Zakona o hendikepiranih osebah - Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées št. 75-534 iz 30. junija 1975 in Zakona o družini in socialnih zadevah - Code de l'action sociale et des familles. V okviru teh predpisov je bila politika akademske integracije otrok s posebnimi potrebami postopno umeščena od začetka 80-ih let 20. stoletja, ko sta bili objavljeni dve pomembni med-ministrski okrožnici: Circulaire no. 82-048 du 29 janvier 1982 - Okrožnica št. 82-048 iz 29 januarja 1982, ki je vzpostavila glavne točke integracijske politike in Circulaire no. 83-082 du 29 janvier 1983 - Okrožnica št. 83-082 iz 29 januarja 1983, ki je opredelila nekatere podrobnosti uvajanja integracije. Prav tako na primer Circulaire no. 91-302 du 18 novembre 1991 - Okrožnica št. 91-302 iz 18. novembra 1991 nagovarja odgovorne na lokalni ravni, da formirajo programe, ki omogočajo integracijo v redni sistem vzgoje in izobraževanja vseh otrok s posebnimi potrebami pod takšnimi pogoji, ki kar najbolj omogočajo izkoristiti vključevanje v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Spremembe zakonodaje v smeri spodbujanja integracije otrok s posebnimi potrebami v redne institucije vzgoje in izobraževanja so se torej začele kazati nekoliko prej kot v Sloveniji, ko jih zaznamo šele v 90-ih letih 20. stoletja, videli pa bomo, kaj to pomeni na ravni statističnih podatkov o številu otrok s posebnimi potrebami.

Zakon o izobraževanju - Code de l'éducation (2000), ki je na področju vzgoje in izobraževanja nesporno najpomembnejši in osnovni zakon, v svojem prvem členu tako opredeli pravico do izobraževanja vsakomur, saj naj bi ravno enakost možnosti dostopa do

¹²⁹ povzeto po: Article 34. Ustavni zakon Republike Francije - Constitution de 1958. JO du 5 octobre 1958, p. 9151

izobraževanja izenačevala možnosti posameznikov za razvoj in aktivno sodelovanje v družbi¹³⁰. Ob pravici vseh do enakovredne vzgoje in izobraževanja je opredeljena tudi obveznost otrok do izobraževanja, ki velja za vse otroke med 6 in 16 letom starosti¹³¹, še posebej pa je dodatno določena tudi obveznost otrok s posebnimi potrebami do vzgoje in izobraževanja. Poleg tega, da je ločeno opredeljeno, da imajo otroci s posebnimi potrebami dolžnost vključevati se v vzgojo in izobraževanje, je v istem členu določeno tudi, da lahko to obveznost izpolnijo v rednih programih vzgoje in izobraževanja ali v posebnih oz. prilagojenih programih in da je za ocenitev posameznikovih posebnih potreb ter za določitev programa zadolžena okrajna komisija za posebno izobraževanje - *commission départementale d'éducation spéciale (CDES)*¹³².

Vrnimo se nekoliko nazaj. Vsi otroci imajo torej 10-letno obveznost do vključevanja v vzgojo in izobraževanje, ki pa ni izenačena z eno samo vrsto šole. Svojo obveznost do vzgoje in izobraževanja v Franciji torej otroci izpolnijo v šoli primarne stopnje - *l'école élémentaire*, ki je sestavljena iz dveh ciklov in traja 5 let oz. od 11. do 7. razreda, nato pa se vključijo v sekundarno stopnjo, ki je prav tako sestavljena iz dveh ciklov – nižja sekundarna stopnja in višja sekundarna stopnja. Nižja sekundarna stopnja traja 4 leta (od 6. do 3. razreda), skoraj vsi učenci na tej stopnji pa so vključeni v t.i. *collège*, ki je enotna šola za vse učence, ne glede na njihov učni uspeh. Po 3. razredu se učenci vključijo v splošni, tehnični ali poklicni *lycée*, ki je nekako primerljiv s slovensko srednjo šolo¹³³. Za učence, ki potrebujejo pri vzgoji in izobraževanju dodatno pomoč in podporo, je ta organizirana na več nivojih in v več oblikah, kot so prilagojeno poučevanje, specializirana asistenca ... Glede na posebno potrebo posameznega učenca, lahko posebno pomoč in podporo nudi učitelj v razredu, specializirani učitelj ali drugi strokovnjak, najpogostejša oblika posebne pomoči in podpore pa je tako imenovani prilagojeni oz. posebni oddelek.

¹³⁰ povzeto po: Article L. 111-1, Zakon o vzgoji in izobraževanju – Code de l'éducation. B.O. N°7 du 13 juillet 2000

¹³¹ povzeto po: Article L. 131-1, Zakon o vzgoji in izobraževanju – Code de l'éducation. B.O. N°7 du 13 juillet 2000

¹³² povzeto po: Article L. 112-1, Zakon o vzgoji in izobraževanju – Code de l'éducation. B.O. N°7 du 13 juillet 2000

¹³³ povzeto po: Article L. 321-1 do 321-4 in 332-1 do 332-4, Zakon o vzgoji in izobraževanju – Code de l'éducation. B.O. N°7 du 13 juillet 2000

Pri vsakem otroku se lahko komisija za posebno izobraževanje (CDES) odloča med različnimi tipi šolanja, med različnimi programi in različnimi prilagoditvami:

A 1) popolna ali delna individualna integracija v redni oddelek ob učni, psihološki in zdravstveni pomoči oz. podpori, ki naj bi bila primarna izbira, če je to le mogoče;

A 2) skupinska integracija in integracijski oddelki (UPI) v collèges ali lycées, ki omogočajo raznovrstne smeri poklicnih poti posameznikov s posebnimi potrebami v okviru njihovih individualnih načrtov integracije v tistih primerih, ko se domneva, da je redno šolanje mogoče.

B) Šolanje v posebnih oddelkih:

- nekatere osnovne šole imajo oddelke (CLIS) za različne stopnje akademske integracije učencev s posebnimi potrebami in za katere se predvideva, da bi imeli koristi od vključevanja v mainstream šolsko okolje ob poučevanju, ki je prilagojeno njihovi starosti, sposobnostim, značilnostim in obsegu njihovega hendikepa;

- v šolah sekundarne stopnje je prilagojeno splošno in poklicno izobraževanje organizirano v prilagojenih oddelkih splošnega in poklicnega izobraževanja (SEGPA).

C) Popolno ali delno vključevanje v posebne institucije pod nadzorom: Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (EREA institucije) ali Ministrstva za socialne zadeve

(Po: Eurydice –The education system in France (2001/2002), 10.3. Types of institutions, Special arrangements, Branches of study)

Vpis otrok v posamezno institucijo vzgoje in izobraževanja je tako na primarni stopnji vzgoje in izobraževanja, kakor tudi na nižji sekundarni stopnji odvisen predvsem od dveh faktorjev: kraja bivanja in ocenitve njegovih morebitnih posebnih potreb.

Starši oz. skrbniki so dolžni vpisati otroka v šolo glede na šolski okoliš, ki se določa ob upoštevanju kraja otrokovega bivanja. Vsako leto župani občin izdelajo seznam otrok, ki so šoloobvezni in določijo tudi šolo, ki jo naj bi vsak otrok obiskoval. Če starši izberejo drugo šolo, kot je določeno, ki pa je še vedno v njihovi občini, morajo za to dobiti županovo dovoljenje. Če izberejo šolo v drugi občini, se morajo prijaviti županu tiste občine, ki lahko odobri vpis pod pogojem, da je bilo pridobljeno soglasje župana tiste občine, kjer otrok prebiva¹³⁴. Če je bil določen otrok vključen v predšolsko vzgojo, običajno oni posredujejo šoli otrokov uradni spis, v nasprotnem primeru pa morajo biti pred vpisom otroka pridobljeni enaki dokumenti, kot pri vpisu v predšolsko vzgojo: rojstni list, poročilo o zdravstvenem

¹³⁴ povzeto po: Article L. 131-4 do 131-12, Zakon o vzgoji in izobraževanju – Code de l'éducation. B.O. N°7 du 13 juillet 2000

stanju od otrokovega osebnega zdravnika, potrdila o zahtevanih cepljenjih ter spričevalo o vpisu, ki ga izda župan občine, v kateri se nahaja šola (prav tam, 3.4. Enrolment).

Drugi pomembni faktor pri vpisu otroka v določeno institucijo je ocenitev njegovih morebitnih posebnih potreb. Povedali smo že, da je za ocenitev ob posvetovanju s starši odgovorna okrajna komisija za posebno izobraževanje - *commission départementale d'éducation spéciale (CDES)*, ki odloča tudi o dodelitvi denarne podpore otrokovim staršem. Ko je pridobljeno soglasje staršev, je šola ali institucija, kamor je bil otrok usmerjen, dolžna spoštovati določitev okrajne komisije za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, šola ali starši pa se lahko ponovno obrnejo na komisijo, če menijo, da odločitev ni v skladu z otrokovimi najboljšimi interesi ali željami¹³⁵. Komisija lahko sprejme odločitve le ob poznavanju vseh dejstev in za to morajo uradni spisi vsebovati ocenitev učenčevih učnih sposobnosti, psihološko ocenitev, zdravstveno oz. medicinsko ocenitev in ocenitev socialnih spretnosti. Komisija mora sodelovati tudi pri oblikovanju izobraževalnih ciljev in nadziranju individualnih integracijskih načrtov. Za izdelavo individualnega integracijskega načrta je odgovoren ravnatelj šole, vendar je načrt vsekakor rezultat sodelovanja med učencem in njegovimi starši; razrednikom; učitelji, ki poučujejo učenca in mu nudijo posebno podporo; medicinskim osebjem in drugim osebjem, ki skrbi za otroka; šolskim zdravnikom ter medicinsko sestro; svetovalnim delavcem – psihiatrom ter komisijo, ki zagotavlja redno pregledovanje načrta na podlagi poročil, ki jih prejme (prav tam, 10.5. Admission requirements, diagnosis and guidance).

V Franciji je v vse stopnje vzgoje in izobraževanja vključenih približno 13 milijonov učencev, od tega v obvezne oblike približno 35-krat več učencev kot v Sloveniji. Iz tega vidika francoski in slovenski sistem vzgoje in izobraževanja torej nista primerljiva, sta pa toliko bolj podobna na drugih ravneh, kot jima je npr. skupno dejstvo, da sta oba še vedno močno centralizirana, videli smo, da skupaj z drugimi kontinentalnimi evropskimi državami vodita podobno politiko do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ... Sicer se razlikujeta tudi po tem, da je v Sloveniji obvezno izobraževanje izenačeno s trajanjem osnovne šole in da je v Franciji obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje 1 leto daljša kot v Sloveniji, vendar obe državi mnogo lažje primerjamo na ravni obveznega vključevanja otrok v šolanje, saj Francija kljub vsemu vzdržuje enoten sistem, kjer se na

¹³⁵ povzeto po: Article L. 351-2, Zakon o vzgoji in izobraževanju – Code de l'éducation. B.O. N°7 du 13 juillet 2000 ter Zakon o družini in socialnih zadevah - Code de l'action sociale et des familles. JORF 23 décembre 2000

primarni stopnji vsi učenci vključujejo v eno skupno obliko – osnovno šolo, na nižji sekundarni stopnji pa so prav tako skoraj vsi učenci vključeni v eno obliko splošne obvezne šole – collèges. Pokazali bomo, da se kljub temu obe državi razlikujeta in kaže se, da Slovenija vključuje otroke s posebnimi potrebami v razmeroma enakem odstotku skozi celotno vertikalno obvezno vzgoje in izobraževanja, v Franciji pa je razlika med primarno in nižjo sekundarno stopnjo očitnejša. Ponovno bomo skušali pokazati, kakšni so bili trendi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v zadnjih letih, jih primerjati z drugimi državami in poiskati vzroke zanje. Ker se v Franciji srečujemo z dokaj jasnim in očitnim ločevanjem med individualno in skupinsko integracijo ter posebnimi oblikami vzgoje in izobraževanja, jih bomo ločeno obravnavali tudi v statistični analizi.

Tako kot v drugih državah so tudi v Franciji od 60-ih let 20. stoletja naprej vidne demografske spremembe, ki so seboj prinesle tudi upadanje števila otrok, ki so vključeni v obvezno vzgojo in izobraževanje, vendar se je v 90-ih letih 20. stoletja zmanjševanje števila otrok nekoliko upočasnilo.

Na primarni stopnji vzgoje in izobraževanja je bilo v šolskem letu 1994/95 vključenih skupaj približno 3.964.000 učencev, v šolskem letu 1999/2000 pa je bilo v isto stopnjo vključenih približno 3.840.000 učencev (prav tam, 4.14. Statistical Data). V tem obdobju se je tako število vseh otrok, vključenih v primarno stopnjo, zmanjšalo za približno 3,13 % .

Integracijski oddelki (CLIS), ki so edina oblika skupinske integracije na primarni stopnji, so npr. v šolskem letu 1990/91 (za šolsko leto 1995/96 nismo dobili podatka) vključevali kar približno 65.600 učencev, v šolskem letu 1997/98 približno 47.000 učencev, v šolskem letu 1999/00 pa so skupaj vključevali 44.790 učencev. (Vir: L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques 2001. 5-1.1 - Evolution générale des effectifs de l'enseignement spécial, str. 34). Pokaže se torej dokaj jasna slika upadanja števila učencev, ki so na primarni stopnji vključeni v programe skupinske integracije. V obdobju od šolskega leta 1990/91 do šolskega leta 1997/98 je tako to število upadlo kar za 28,24 %, po šolskem letu 1997/98 do šolskega leta 1999/00 pa se je to število zmanjšalo še za približno 4,70 %, kar je pokazatelj, da je število otrok, vključenih v programe skupinske integracije vendarle upadalo hitreje kot število vseh otrok, vključenih v primarno stopnjo vzgoje in izobraževanja.

Prav tako v šolskem letu 1999/00 je bilo na primarni stopnji približno 26.000 otrok s posebnimi potrebami individualno integriranih v redne oddelke primarne stopnje, od tega

približno 19.000 popolnoma in 7.000 delno (vir: prav tam, 5-1.2.2 - Elèves handicapés scolarisés dans l'enseignement ordinaire dans le premier degré en 1999-2000, str. 35). V oblike skupinske integracije je bilo vključenih torej približno 1,17 % vseh učencev na tej stopnji, medtem ko so individualno integrirani otroci s posebnimi potrebami na primarni stopnji vzgoje in izobraževanja v tem šolskem letu predstavljali približno 0,68 % vseh učencev. Odstotek učencev, ki so bili vključeni v skupinske oblike integracije je nižji kot npr. v šolskem letu 1997/98, ko je predstavljal približno 1,20 % vseh učencev, vključenih v to stopnjo vzgoje in izobraževanja.

Med letom 1990 in letom 1998 se je število otrok v CLIS oddelkih zmanjšalo za približno 19.000 učencev (-27 %), čeprav je število vseh otrok na primarni stopnji v tem obdobju upadlo le za 4 % (Etudes et resultats 2003, str. 7). Ta upad ni le rezultat vse občutnejše težnje k individualni integraciji, ampak tudi rezultat jasnejšega opredeljevanja, kaj so CLIS oddelki in kateri otroci se naj vanje vključujejo. Tako so bili nekateri oddelki ukinjeni, nekateri pa so se preoblikovali v druge oblike.

Na nižji sekundarni stopnji, ki predstavlja drugo polovico obveznega vključevanja v vzgojo in izobraževanje, se je število vključenih otrok v zadnjih desetletjih prav tako nekoliko znižalo. V šolskem letu 1995/96 je bilo v vzgojo in izobraževanje na tej stopnji vključenih približno 3.262.000 učencev, v šolskem letu 1999/2000 pa približno 3.164.000 učencev (Eurydice –The education system in France (2001/2002), 4.14. Statistical Data). Število se je tako zmanjšalo za približno 3,00 %, kar je sicer nekoliko manj kot na primarni stopnji, vendar moramo poudariti, da je pri preračunavanju spremembe števila učencev na nižji sekundarni stopnji obdobje za eno leto krajše, kar ob vztrajnem trendu upadanja takoj pomeni nekoliko manjšo spremembo, ki bi se morebiti ob enakem obdobju izkazala celo za večjo kot na primarni stopnji.

Učenci, ki zaključijo na primarni stopnji šolanje v oddelkih skupinske integracije - CLIS oddelkih, se le v manjšem številu vključujejo v nadaljnje stopnje redne vzgoje in izobraževanja (od približno 12.500 se jih vključi 1.500 v integracijske oblike na sekundarni stopnji in 1.900 v zdravstveno-socialne institucije), kljub temu, da so bili na collèges v sredini 90-ih let 20. stoletja bili ustanovljeni UPI oddelki (integracijski oddelki), sprva namenjeni otrokom z motnjami v duševnem razvoju, kasneje pa tudi drugim otrokom s posebnimi potrebami. Število otrok, vključenih v UPI oddelke je z leti zelo naglo naraščalo. V letu 1997

je bilo vključenih 200 učencev, v letu 1998 400 učencev, v letu 1999 1.100 učencev in v letu 2000 1.600 učencev (Etudes et resultats 2003, str. 7). Ne le, da se je v letih njihovega obstoja nenehno povečevalo število otrok, vključenih v UPI oddelke, povečeval se je tudi delež, ki so ga ti otroci predstavljali v primerjavi s celotno populacijo. Od šolskega leta 1997/98 do leta 2000/01 se je njihovo število povečalo kar za 700 %, v enem šolskem letu, od 1999/00 do 2000/01 pa je zraslo za 45,45 %. Učenci v UPI oddelkih so tako v šolskem letu 1997/98 predstavljali manj kot 0,01 % vseh učencev, vključenih v nižjo sekundarno stopnjo, v šolskem letu 1999/00 pa so predstavljali nekaj več kot 0,03 % populacije.

SEGPA oddelki (prilagojeni oddelki za splošno in poklicno izobraževanje), ki so prav tako oddelki skupinske integracije, se od UPI oddelkov razlikujejo predvsem v tem, da ti oddelki z razliko od UPI niso posebej organizirani z namenom, da vključujejo učence s posebnimi potrebami. V SEGPA oddelke je tako vključena nekoliko širša in še bolj raznovrstna populacija učencev na sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja in je v šolskem letu 1999/00 obsegala skupaj v javnem in privatnem sektorju na nižji sekundarni stopnji okoli 74.500 učencev. To pomeni, da so učenci, vključeni v SEGPA oddelke predstavljali približno 2,35 % vseh učencev, vključenih v to stopnjo vzgoje in izobraževanja. Tako kot število vseh otrok, je tudi število otrok, vključenih v SEGPA oddelke skozi leta upadalo. Če je bilo v šolskem letu 1990/91 v SEGPA oddelke javnih šol na celotni (nižji in višji stopnji) sekundarnega izobraževanja vključenih 108.900 učencev, jih je bilo v šolskem letu 1995/96 še 107.100 in v šolskem letu 1999/00 še 106.700 učencev (vir: L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques 2001. 5-1.1 - Evolution générale des effectifs de l'enseignement spécial, str. 34). Od šolskega leta 1990/91 do šolskega leta 1999/00 se je torej število učencev v SEGPA oddelkih zmanjšalo za približno 2,02 %, glede na celotno populacijo pa se je delež učencev, ki so vključeni v SEGPA oddelke celo nekoliko povečal, saj je v šolskem letu 1995/96 predstavljal 1,93 % vseh učencev, v šolskem letu 1999/00 pa 1,96 % celotne populacije v sekundarnem izobraževanju.

Pojavlja se še ena oblika skupinske integracije, in sicer EREA, ki se od omenjenih oblik razlikuje v tem, da je ločena celotna institucija in ne le posamezen oddelek, čeprav se nekatere od njih še vedno razume kot kolektivno oz. skupinsko integracijo, vanje pa je bilo v šolskem letu 1999/00 vključenih približno 9.500 na nižji sekundarni stopnji. (vir: Les enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré en 1999. (2000). TABLEAU I . Les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés du second degré. France métropolitaine +

DOM . Public + Privé . 1999-2000, str. 2). Vsega skupaj je bilo v EREA oddelke v šolskem letu 1990/91 vključenih približno 12.200 otrok, v šolskem letu 1996/96 približno 12.100 otrok in v šolskem letu 1999/00 približno 11.600 otrok. (vir: L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques 2001. 5-1.1 – Evolution générale des effectifs de l'enseignement spécial, str. 34). Število otrok, ki so vključeni v EREA oddelke se je tako v obdobju od šolskega leta 1990/91 do leta 1999/00 zmanjšalo za približno 4,92 %. Glede na celotno populacijo, ki je vključena v sekundarno izobraževanje je število učencev v EREA oddelkih v šolskem letu 1990/91 predstavljalo približno 0,22 % vseh otrok, v šolskem letu 1999/00 pa so otroci, vključeni v EREA oddelke predstavljali približno 0,21 % celotne populacije, torej delež teh otrok glede na število vseh otrok v populaciji ostaja v veliki meri konstanten. Vzrok za to lahko poiščemo v dejstvu, da so v primerjavi z drugimi oblikami skupinske integracije v EREA oddelke vključeni predvsem tisti otroci s posebnimi potrebami, ki imajo eno ali več posebnih potreb, ki resneje ogrožajo njihove možnosti za vključevanje v in spremljanje rednih programov poučevanja.

Na sekundarni stopnji je bilo v programe individualne integracije v šolskem letu 1999/00 vključenih okoli 17.200 učencev, od katerih je bilo 11.300 vključenih v prvi cikel oz. nižjo sekundarno stopnjo in približno 5.900 v višjo sekundarno stopnjo. (vir: Etudes et resultats 2003. Tabela 2 - Les différents modes de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, str. 5) Na nižji sekundarni stopnji je bilo od skupnega števila okoli 10.500 oz. 93,00 % učencev popolnoma integriranih, preostalih 800 učencev pa je individualno integriranih le delno. Glede na celotno populacijo otrok na nižji sekundarni stopnji predstavljajo individualno integrirani učenci približno 0,36 % vseh vključenih učencev.

Druge institucije, ki zagotavljajo posebno ali prilagojeno vzgojo in izobraževanje, v Franciji ne spadajo pod pristojnost Ministrstva za mladino, nacionalno izobraževanje in raziskovanje, ampak Ministrstva za socialne zadeve, delo in solidarnost oz. Ministrstva za zdravje, družino in hendikepirane osebe/osebe s posebnimi potrebami. V teh zdravstvenih, zdravstveno – izobraževalnih in socialno – izobraževalnih institucijah je bilo v šolskem letu 1999/2000 vključenih v primarno in sekundarno stopnjo približno 85.700 učencev (od skupaj vseh 124.500 vključenih v te institucije) (po: Eurydice –The education system in France (2001/2002), 10.16.2. Second level (secondary education)). Prav tako pa obstajajo otroci, ki se sploh ne vključujejo v vzgojo in izobraževanje, čeprav je število teh otrok zelo težko določiti. Tako ocenjujejo, da je približno med 5.000 in 14.000 otroki v starosti od 6 do 16 let,

ki kljub starosti, v kateri so se dolžni vključevati v vzgojo in izobraževanje, tega niso deležni. (Etudes et resultats 2003, str. 9).

Presek vseh omenjenih podatkov o številu otrok, ki se vključujejo v posamezne oblike in programe vzgoje in izobraževanja na določenih nivojih, bomo pogledali na primeru šolskega leta 1999/00, ki je edino šolsko leto, za katerega smo lahko pridobili podatke na vseh ravneh, hkrati pa tudi zadnje šolsko leto, za katero so nam sploh bile dostopne informacije.

Povedali smo že, da je bilo v tem šolskem letu na primarni stopnji vzgoje in izobraževanja vključenih približno 3.840.000 učencev, na nižji sekundarni stopnji pa približno 3.164.000 učencev, skupaj torej približno 7.004.000 učencev. To ni celotno število učencev, ki so vključeni v obvezno vzgojo in izobraževanje, saj ta obsega še prvi razred na višji sekundarni stopnji. Ker nam podatek o številu otrok v tem razredu ni bil dostopen, smo se odločili, da bomo statistično obdelavo naredili brez njega. Tudi pri vseh podatkih o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v posamezne prilagojene ali posebne programe vzgoje in izobraževanja smo upoštevali to dejstvo in veljajo tudi ti podatki za omenjene stopnje, tako da o številke med seboj primerljive.

V programe individualne integracije je bilo na primarni stopnji tako vključenih približno 26.000 učencev, na nižji sekundarni stopnji pa približno 11.300 učencev. Pokazali smo že, da to pomeni, da so individualno integrirani učenci na primarni stopnji predstavljali približno 0,68 % vseh učencev na tej stopnji, in na nižji sekundarni stopnji pa so predstavljali približno 0,36 % vseh vključenih učencev. Na obeh stopnjah je bilo torej okoli 37.000 individualno integriranih učencev, ki so predstavljali približno 0,53 % vseh učencev, vključenih v prvi dve stopnji vzgoje in izobraževanja. V programe skupinske integracije je bilo na primarni stopnji vključenih približno 44.790 učencev, kar je predstavljalo približno 1,17 % vseh učencev na tej stopnji, na nižji sekundarni stopnji pa približno 85.600 učencev (skupaj oddelki UPI, SEGPA in EREA), kar je predstavljalo 2,71 % vseh učencev. Skupaj je bilo v programe skupinske integracije vključenih približno 130.000 učencev, ki so predstavljali 1,86 % vseh učencev na omenjenih stopnjah.

Skupaj je bilo v vse oblike in programe redne vzgoje in izobraževanja vključenih približno 167.000 otrok s posebnimi potrebami, kar pomeni približno 2,38 % vseh učencev, ki so vključeni v primarno in nižjo sekundarno stopnjo vzgoje in izobraževanja. Od leta 1990 do

leta 1999 je odstotek integriranih učencev s posebnimi potrebami pravzaprav na primarni ravni porasel za 46 % in na sekundarni stopnji za 38 %, čeprav je v istem obdobju število otrok v obeh stopnjah upadlo (Etudes et resultats 2003, str. 4).

V druge institucije, ki zagotavljajo posebno ali prilagojeno vzgojo in izobraževanje in so pod pristojnostjo Ministrstva za socialne zadeve, delo in solidarnost je bilo v šolskem letu 1999/2000 vključenih v primarno in sekundarno stopnjo približno 85.700 učencev (od skupaj vseh 124.500 vključenih v te institucije) (Eurydice –The education system in France (2001/2002), 10.16.2. Second level (secondary education)), v zdravstvene institucije, ki so po pristojnostjo Ministrstva za zdravje, družino in hendikepirane osebe pa je bilo vključenih na vseh ravneh 6.700 učencev (vir: Etudes et resultats 2003. Tabela 2 - Les différents modes de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, str. 5). V popolnoma segregirane institucije vzgoje in izobraževanja je bilo na ravni primarne in sekundarne stopnje v šolskem letu 1999/00 vključenih približno 92.400 učencev s posebnimi potrebami, kar pomeni najmanj 1,30 % celotne populacije, ki nima nobenih stikov z rednim sistemom vzgoje in izobraževanja ter z vrstniki brez posebnih potreb.

Problem pa se pojavlja predvsem pri opredeljevanju, kateri otroci s posebnimi potrebami so resnično integrirani v redne programe in institucije, ker je meja med individualno in skupinsko integracijo vse bolj nejasna, zelo pogosto pa je tudi kombiniranje več različnih oblik vzgoje in izobraževanja in prehajanje med njimi. Seveda k preglednosti ne prispeva pozitivno tudi razpršenost pristojnosti med različnimi institucijami vzgoje in izobraževanja, predvsem tistih, ki poleg te funkcije opravljajo še funkcijo zdravstvene ali socialno varstvene ustanove.

V primerjavi s Slovenijo je torej nekoliko nižji odstotek otrok glede na celotno populacijo, ki so vključeni v segregirane oblike oz. institucije vzgoje in izobraževanja, odstotek otrok s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne institucije pa se ne razlikuje bistveno. Netočnost primerjave teh podatkov je seveda možna, saj različni programi in oblike vzgoje in izobraževanja niso vedno primerljivi med seboj, prav tako pa so statistični podatki, ki jih pridobivajo in objavljajo posamezne države med seboj precej različni in zato ne omogočajo zanesljive primerjave.

5.10. Slovaška

Na Slovaškem postavlja temeljno pravico do izobraževanja vseh otrok že ustava v svojem 42. členu, ko določa pravico vsakega posameznika do izobraževanja, ko določa, da je šolanje obvezno in opredeljuje, da trajanje šolske obveznosti določi zakon¹³⁶.

Nadalje opredeljuje vzgojo in izobraževanje na Slovaškem predvsem Zakon o organizaciji osnovnih in srednjih šol (Šolski zakon) - Zákon o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) (Č. 27/1984 Zb. z vsemi dopolnitvami), nekatere njegove določbe pa natančneje opredeljujejo še drugi zakoni, odredbe in predpisi, sprejeti predvsem po razdružitvi Češko-Slovaške federacije, torej po letu 1989. Taki predpisi so npr. Zakon o financiranju osnovnih in srednjih šol (2001), Pravilnik o posebnih šolah (1991), Zakon o administraciji in vodenju v vzgoji in izobraževanju (542/1990) ...

Splošna organizacija sistema vzgoje in izobraževanja na Slovaškem je zelo podobna slovenskemu sistemu vzgoje in izobraževanja. Tudi na Slovaškem namreč poznajo enotno osnovno šolo, ki pokriva skoraj celotno vertikalno obveznega šolanja, obe državi imata dolgo in bogato zgodovino vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v segregiranih oblikah,...

Povedali smo že, da obveznost šolanja podrobneje opredeljuje Šolski zakon, ki določa, da šoloobveznost traja 10 let, od začetka šolskega leta, ko otrok dopolni 6 let in do konca šolskega leta, ko je otrok dopolnil 16 let¹³⁷. Večino te šolske obveznosti izpolnijo otroci z obiskovanjem osnovne šole (základna škôla), ki traja 9 let in je razdeljena na dve obdobji – od 1. do 4. razreda traja prvo obdobje, ki je časovno podobno opredeljeno kakor nižja primarna stopnja in od 5. do 9. razreda traja drugo obdobje, ki ustreza nižji sekundarni stopnji¹³⁸. Preostalo leto šolske obveznosti otroci dopolnijo v prvem letniku srednje šole (stredna škôla), ki je v vertikali vzgoje in izobraževanja enaka višji sekundarni stopnji.

¹³⁶ povzeto po: Article 42, Ustava Republike Slovaške - Ústava Slovenskej republiky. Zbierka zákonov č. 460/1992 z 1. septembra 1992

¹³⁷ povzeto po: 34. člen, Zakon o organizaciji osnovnih in srednjih šol (Šolski zakon) - Zákon o sústave základných a stredných škôl (školský zákon). Č. 27/1984 Zb. z vsemi dopolnitvami.

¹³⁸ povzeto po: 6. člen, Zakon o organizaciji osnovnih in srednjih šol (Šolski zakon) - Zákon o sústave základných a stredných škôl (školský zákon). Č. 27/1984 Zb. z vsemi dopolnitvami.

Za učence s posebnimi potrebami je dolgo veljalo, da se lahko vključujejo le v segregirane institucije vzgoje in izobraževanja, saj je bila šele po letu 1991 sprejeta zakonodaja, ki je podala pravne temelje za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne programe in institucije. Učenci s posebnimi potrebami lahko tako v začetku 21. stoletja svojo šolsko obveznost izpolnijo v rednih programih in oblikah kot individualno integrirani učenci, v posebnih oddelkih pri rednih osnovnih šolah kot del skupinske oz. socialne integracije¹³⁹ in v posebnih šolah¹⁴⁰. Posebni oddelki in posebne šole so ločene tako glede obsega pomoči, ki jo posameznik potrebuje pri obvladovanju programa vzgoje in izobraževanja, kakor tudi glede vrste posebne potrebe, kar kaže še vedno na prisotnost medicinskega modela. Ločijo se torej šole za naglušne otroke, šole slabovidne otroke, šole za slepe otroke, šole za otroke z govorno – jezikovnimi motnjami, šole za neme otroke, šole za gibalno ovirane otroke, šole za otroke z duševnimi motnjami ...¹⁴¹ Podobno rešitev najdemo tudi v ureditvi vzgoje in izobraževanja v Avstriji in nakazovati se začneja slika, da države, ki so politiko vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne programe sprejele šele nekako od sredine 90-ih let naprej, še ne zmorejo premika od medicinskega k funkcionalnemu modelu razumevanja posebnih potreb, čeprav se to v različnih državah različno opazno kaže navzven.

Starši imajo pravico otroka vpisati v šolo po lastni izbiri, čeprav se učence načeloma vpisuje v šolo, kjer stalno ali začasno prebivajo, ob strinjanju ravnateljev obeh šol pa lahko otroka vpišejo tudi v šolo izven tega okoliša. Starši oz. skrbniki so dolžni vpisati učenca v osnovno šolo v obdobju, ki ga za vpis določi ravnatelj vsake šole. Med postopkom prijave učitelj opravi pogovor z otrokom in njegovimi starši oz. skrbniki¹⁴². Če obstaja možnost, da bo v redno osnovno šolo vpisan otrok s posebnimi potrebami, se postopa enako kot ob vpisovanju otrok v posebne šole. Predlog za ocenitev posebnih potreb učenca lahko poda zakoniti zastopnik učenca, šola, ki jo učenec obiskuje, pedagoško-psihološke posvetovalnice, zdravstvene ustanove in socialno – skrbstveni organi. O usmerjanju učenca odloča ravnatelj

¹³⁹ povzeto po: 3.a člen, Pravilnik Ministrstva za šolstvo o osnovni šoli - Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky o základnej škole 143/1984 Zb., z dopolnitvami č.409/1990 Zb. in č 249/1995 Z.z.

¹⁴⁰ povzeto po: 28. člen, Zakon o organizaciji osnovnih in srednjih šol (Šolski zakon) - Zákon o sústave základných a stredných škôl (školský zákon). Č. 27/1984 Zb. z vsemi dopolnitvami

¹⁴¹ povzeto po: 3. člen, Pravilnik o posebnih šolah - Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky o špeciálnych školách. Č. 212/1991 Zb. z dopolnitvijo č. 63/2000 Z.z.

¹⁴² povzeto po: 2. člen, Pravilnik Ministrstva za šolstvo o osnovni šoli - Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky o základnej škole 143/1984 Zb., z dopolnitvami č.409/1990 Zb. in č 249/1995 Z.z.

šole, v katero naj bi bil otrok vključen. Odločitev sprejme na podlagi predloga strokovne komisije, ki jo sestavljajo specialni pedagog, psiholog, zdravnik ..., skliče in predseduje pa ji ravnatelj sam. Usmerjanje učencev v določene programe se izvaja šele ob soglasju zakonitih zastopnikov otroka¹⁴³. Zanimiva je rešitev, ki jo srečamo tudi v Švedskem sistemu vzgoje in izobraževanja (kot smo že poudarili pa tudi v Hrvaškem in Francoskem sistemu), namreč možnost enoletnega poskusnega diagnostičnega vključevanja posameznega otroka v določeno šolo, ki omogoči jasnejšo sliko otrokovih zmožnosti, sposobnosti in želja¹⁴⁴. Individualni vzgojno – izobraževalni načrt morajo imeti glede na navodila MŠ SR č. 317/97-153 iz dne 4. septembra 1997 izdelan le tisti učenci s posebnimi potrebami, ki so individualno integrirani v redno šolo. Za izdelavo individualnega načrta je odgovoren šolski specialni pedagog oz. drug specialni pedagog, ki je bil določen ob usmeritvi otroka v določeno redno šolo. Ta program vsebuje vse informacije o vrsti in stopnji posebne potrebe, vse morebitne omejitve za delo z otrokom ... Poleg specialnega pedagoga pri izdelavi individualnega načrta sodelujejo tudi učitelji posameznih predmetov, otrokov razrednik, po potrebi tudi drugi strokovnjaki in tudi otrokovi starši (Úloha školského speciálneho pedagóga v základnej škole 1999, str. 9 - 10). Tudi na ravni pripravljanja ocenitve otrokovih posebnih potreb je zaznati prisotnost medicinskega modela, Kaže se skozi komisijo, ki odloča o otrokovem vpisu in ocenitvi posebnih potreb in je podrejena ravnatelju in njegovi odločitvi, kaj je za otroka najbolje, kaže se skozi izdelavo individualnih učnih načrtov, ki so namenjeni le individualno integriranim otrokom ...

Sistem vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne institucije in programe vzgoje in izobraževanja se je razvil v zanimivo kombinacijo rednih in posebnih šol, ki svoje programe pogosto prepletajo. To lahko pripomore k večji kvaliteti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, kakor tudi njihovih vrstnikov brez posebnih potreb, na drugi strani pa obstaja nevarnost, da se pojavijo novi programi, ki bodo na koncu svojega razvoja popolnoma ločeni in bodo s tem ponovno predstavljali segregirano obliko vzgoje in izobraževanja.

Preden preidemo k predstavitvi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami skozi številke, naj poudarimo še eno službo, ki igra v sistemu Slovaške veliko vlogo, še dodatno pa

¹⁴³ povzeto po: 14. člen, Pravilnik o posebnih šolah - Vyhlaška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky o speciálnych školách. Č. 212/1991 Zb. z dopolnitvijo č. 63/2000 Z.z.

¹⁴⁴ povzeto po: 14. člen, Pravilnik o posebnih šolah - Vyhlaška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky o speciálnych školách. Č. 212/1991 Zb. z dopolnitvijo č. 63/2000 Z.z.

je pomembna za razvoj otrok s posebnimi potrebami – svetovalna služba. Glede na Zakon o ustanovah vzgoje in izobraževanja (Zákon NR SR č. 279/1993 Z.z. o školských zariadeniach z vsemi kasnejšimi dopolnitvami), se specialno – pedagoško svetovanje zagotavlja znotraj svetovalnih centrov, svetovalna služba za sprotno spremljanje otrok in njihovega razvoja pa je prisotna tudi na šolah.

V primerjavi s Slovenijo lahko na ravni zakonodaje ugotovimo predvsem sledeče:

V obeh državah je preteklo približno enako časa od začetka uvajanja sprememb v vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Prav tako je pomembno izpostaviti tudi, da sta obe državi imeli pred tem (pred začetkom 90-ih let 20. stoletja) podobno organizirano vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki so se vključevali v veliki meri le v segregirane institucije. V zakonodaji Slovaške, kakor tudi na nekaterih mestih v slovenski zakonodaji, torej še najdemo ostanek medicinskega modela razumevanja posebnih potreb, čeprav je seveda že zaradi uzakonitve vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne institucije in programe videti velik napredek v smeri medsebojnega razumevanja in spoštovanja.

Poglejmo, če se naša hipoteza o nekoliko trdnejši zasidranosti medicinskega modela v Slovaškem sistemu vzgoje in izobraževanja pokaže tudi v številkah. Zaradi primerljivosti in dostopnosti do podatkov nismo zajeli celotnega obveznega šolanja, ampak le primarno in nižjo sekundarno stopnjo, ki sta na Slovaškem večinoma združeni v osnovni šoli (základna škôla).

V šolskem letu 1989/1990 je bilo v splošnih osnovnih šolah vključenih 724.919 učencev, v umetniških osnovnih šolah 76.917 učencev in v posebnih osnovnih šolah 24.388 učencev. (vir: Educational system in Slovakia 2002. Tabela 5 - Development of the growth indicators at primary schools in the years 1989-2001, str. 13 in Tabela 10 - Special primary schools, str. 20) Vsega skupaj je bilo torej na primarni in nižji sekundarni stopnji skupaj vključenih približno 826.000 učencev, od katerih je bilo približno 2,95 % učencev popolnoma segregiranih v ločeni institucijah.

V šolskem letu 1993/94 je bilo v splošnih osnovnih šolah vključenih 690.189 učencev, poleg tega pa še 78.462 učencev v umetniških osnovnih šolah in 22.269 učencev v posebnih šolah (prav tam). Skupaj je bilo torej na primarni in nižji sekundarni stopnji vključenih približno

791.000 učencev, od katerih so v popolnoma segregiranih posebnih šolah vključeni učenci predstavljali približno 2,82 % vseh učencev na tej stopnji.

V šolskem letu 1999/2000 je bilo v splošne osnovne šole vključenih 672.042 učencev, poleg tega pa še 95.561 v umetniške osnovne šole in približno 23.800 učencev v posebnih osnovnih šolah in osnovnih šolah pri svetovalnih centrih oz. v ločenih osnovnih šolah (Vir: Školy, triedy, žiaci v školskom roku 1999/2000 – denné štúdium). Skupaj je bilo torej na primarni in nižji sekundarni stopnji vključenih približno 791.500 učencev, od katerih je bilo v popolnoma ločene institucije vzgoje in izobraževanja vključenih približno 3,01 % vseh učencev.

Te številke so med seboj primerljive, saj so statistični podatki zajemali ustanove, ki so v vseh podatkovnih bazah opredeljene enako in tako ni mogoče različno interpretirati nekega pojava. Zato je zanimivo, da se je delež otrok, ki so vključeni v segregirane osnovne šole najprej med šolskima letoma 1989/1990 in 1993/94 nekoliko znižal, nato pa se je do šolskega leta 1999/2000 povečal celo na nekoliko večji odstotek, glede na število vseh otrok, vključenih v primarno in nižjo sekundarno stopnjo, kakor je bil v šolskem letu 1989/1990, ko so se spremembe v smeri vpeljevanja integracijske politike šele pričele uvajati.

Ob natančnem analiziranju statističnih podatkov smo ugotovili, da število otrok, ki ga statistike navajajo kot vključene v posebne osnovne šole ne vključuje tudi tistih otrok, ki so vključeni v šole znotraj zdravstvenih ustanov, kar bi še povečevalo delež otrok, ki so vključeni v segregirane ustanove glede na celotno populacijo. Vemo namreč, da je bilo v šolskem letu 1999/2000 poleg 30.736 učencev, ki so bili vključeni v posebne šole primarne in celotne sekundarne stopnje še 7.252 učencev vključenih v šole znotraj zdravstvenih ustanov. (vir: National Human Development Report Slovac Republic 2001 – 2002. Tabela 2.6 – Network of school and teaching institutions, str. 23) Pri računanju deleža otrok, ki so vključeni v segregirano obvezno vzgojo in izobraževanje te številke nismo upoštevali iz dveh razlogov: nismo namreč našli podatka, koliko od tega števila otrok je vključenih v osnovnošolsko šolanje in hkrati tudi ne bi mogli primerjati porasta oz. zmanjševanja deleža teh otrok v celotni populaciji glede na druga obravnavana šolska leta (1989/1990, 1993/94), saj zanje podatka o številu otrok, vključenih v šole pri zdravstvenih ustanovah nismo našli.

V šolskem letu 2001/02 je bilo v splošne osnovne šole vključenih 626.645 učencev, poleg tega pa še 96.887 učencev v umetniške osnovne šole in 24.377 v posebne osnovne šole (vir:

Educational system in Slovakia 2002. Table 5 - Development of the growth indicators at primary schools in the years 1989-2001, str. 13 in Table 10 - Special primary schools, str. 20). Skupaj je bilo torej na primarni in nižji sekundarni stopnji vključenih približno 748.000 učencev, od katerih je bilo v popolnoma ločene institucije vzgoje in izobraževanja vključenih približno 3,26 % vseh učencev.

Kljub vztrajnemu upadanju skupnega števila otrok, ki so vključeni v obvezno vzgojo in izobraževanje torej opazimo porast števila otrok, ki so vključeni v posebne šole, ki se odraža tudi v vse večjem deležu teh otrok glede na celotno populacijo.

Čeprav smo imeli dostop tudi do nekaterih podatkov o številu otrok, ki so v obvezno šolanje bili vključeni v šolsko leto 2003/04, smo se zaradi skromnosti teh podatkov odločili, da bomo natančneje predstavili podobo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v šolskem letu 2002/03, za katere smo dobili številnejše in nazornejše podatke. V šolskem letu 2002/03 je bilo tako v splošne osnovne šole vključenih 602.360 učencev, poleg tega pa še 97.394 učencev v umetniške osnovne šole in 25.373 učencev v posebne osnovne šole (Vir: Školy, triedy, žiaci v školskom roku 2002/2003 – denné štúdium). Poleg tega je bilo v programe individualne integracije dodatno vključenih še 6.500 učencev, od vseh 25.373 učencev, vključenih v posebne osnovne šole pa je bilo v programe socialne skupinske integracije oz. v posebne oddelke pri rednih šolah vključenih 4.303 učencev (Eurydice –The education system in Slovakia (2001/2002). 10.16. Statistics. Overall overview of schools for children with special education needs in the SR according to the form of education and type of school (number of schools, classes and pupils) , school year 2002/2003). To pomeni, da je bilo v popolnoma ločenih osnovnih šolah vključenih 21.433 učencev, razen tega pa je bilo še 2.840 učencev vključenih v šole v zdravstvenih ustanovah (prav tam, 4.14. Statistics. Overview of primary education in the SR (number of schools, classes and pupils), school year 2002/2003).

Da bomo lažje primerjali številke in deleže s prejšnjimi predstavljenimi leti, bomo pri analizi prikazovali statistične podatke v dveh korakih. Pri prvem bomo upoštevali klasifikacijo in njej ustrezne številke, kakršna je bila uporabljena tudi v predhodnih letih, v drugem pa bomo podrobneje razčlenili podatke za šolsko leto 2002/03, tudi v smislu deleža otrok s posebnimi potrebami v socialni skupinski integraciji in programih individualne integracije.

Skupaj z otroci v splošnih osnovnih šolah, otroci v umetniških osnovnih šolah in otroci v posebnih osnovnih šolah je bilo vključenih približno 725.000 učencev in učenci v posebnih šolah so predstavljali skoraj 3,50 % vseh učencev v populaciji. Glede na podatke iz šolskega leta 2001/02 se je torej število vseh otrok, vključenih v osnovne šole ponovno zmanjšalo, število otrok, vključenih v ločene posebne osnovne šole pa se je, enako kot delež teh otrok glede na celotno populacijo, povečal.

Tudi z nekoliko drugače razčlenjenimi podatki podoba vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na Slovaškem ni mnogo drugačna. Če pri številu otrok v segregiranih institucijah upoštevamo še otroke v šolah znotraj zdravstvenih ustanov in odmislimo otroke, ki so vključeni v socialno skupinsko integracijo, se razmerje bistveno ne spremeni, saj je v tem primeru v segregirano vzgojo in izobraževanje vključene približno 3,35 % celotne populacije šoloobveznih otrok. V programe skupinske socialne integracije je bilo vključenih 4.303 učencev, ki predstavljajo približno 0,59 % populacije in v programe individualne integracije je bilo vključenih 6.500 učencev, kar pomeni 0,90 % populacije.

Skupaj je bilo v šolskem letu 2002/03 registriranih 34.713 učencev s posebnimi potrebami. Od tega jih je bilo v popolnoma segregirane institucije vključenih 69,92 % vseh otrok s posebnimi potrebami, v oblike in programe skupinske socialne integracije 12,39 % vseh otrok s posebnimi potrebami in individualno integriranih je bilo le 18,72 % vseh otrok s posebnimi potrebami.

Od šolskega leta 1989/1990 do šolskega leta 1993/94 se je število vseh otrok, vključenih v osnovne šole zmanjšalo za približno 4,24 %, v istem obdobju pa se je število otrok, vključenih v ločene osnovne šole zmanjšalo za 8,69 %. Če lahko sklepamo na podlagi tako skopega podatka, potem pokaže, da je bil v tem obdobju viden vpliv vpeljevanja politike integracije otrok s posebnimi potrebami v redne šole, saj je padec števila otrok v posebnih šolah večji kot padec števila vseh otrok, vključenih v osnovno šolo.

Vse obdobje od šolskega leta 1993/94 do šolskega leta 2002/03 se je število otrok, vključenih v osnovne šole, zmanjševalo. V celotnem obdobju se je tako zmanjšalo za 8,34 %. Nasprotno z zakonodajnimi rešitvami in poskusi vpeljevanja politike integracije otrok s posebnimi potrebami v redne šole pa se je vse to obdobje število otrok, vključenih v posebne šole vztrajno povečevalo in se je povečalo kar za 13,94 %.

Kljub temu, ali pa morda ravno iz vzroka, da sta si bila sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji in na Slovaškem pred začetkom 90-ih let 20. stoletja zelo podobna v smislu vključevanja otrok s posebnimi potrebami v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, je zanimiv pojav, da na začetku prvega desetletja 21. stoletja kažeta usmerjanje proti različnim polom. In to kljub temu, da na načelni ravni politike v obeh primerjanih državah velja usmerjenost k integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne programe in institucije, ki pa se že na ravni zakonodajnih rešitev izkaže za nekoliko različno, kar postane še bolj očitno ob predstavitvi statističnih podatkov. Slovaška se tako, v nasprotju s splošnim trendom in z zakonodajnimi rešitvami, torej vse bolj pomika v tisti pol držav, ki imajo več kot 3 % otrok vključenih v posebne ločene oblike vzgoje in izobraževanja.

5.11. Italija

Italijanska šolska zakonodaja temelji na številnih določbah Ustave Republike Italije - Costituzione della Repubblica Italiana (1947), ki so povezane z vzgojo in izobraževanjem. Poleg temeljnih človekovih pravic, ki jih Ustava zagotavlja, so posebej opredeljeni tudi nekateri principi, neposredno povezani z vzgojo in izobraževanjem. Z določbo v Ustavi je tako opredeljeno, da imajo starši pravico in dolžnost vzdrževati, vzgajati, izobraževati in šolati otroke, da je država dolžna določiti splošne predpise za izobraževanje in ustanoviti državne šole za vse učence ter da so šole odprte za vse, saj je osnovno izobraževanje, ki traja vsaj osem let, obvezno in brezplačno, kakor tudi še posebna določba, da imajo osebe s posebnimi potrebami pravico do izobraževanja¹⁴⁵. Že v Ustavi je torej določeno, da na nobeni stopnji vzgoje in izobraževanja kakršnakoli diskriminacija ni dovoljena, s tem torej tudi ne diskriminacija do enakih možnosti za izobraževanje zaradi posameznikovih posebnih potreb.

Nadaljnje podrobnejše določbe o vzgoji in izobraževanju so bile sprejete v številnih zakonskih in podzakonskih aktih skozi celotno 20. in v začetku 21. stoletja. Vse glavne določbe glede javne vzgoje in izobraževanja je vključeval Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju iz 16. aprila 1994, čeprav so se od takrat spremenile še številne tam

¹⁴⁵ Povzeto po: 30., 33., 34. in 38. člen, Ustava Republike Italije - Costituzione della Repubblica Italiana, pubblicata dalla Gazzetta Ufficiale del 7 dicembre 1947

določene rešitve (Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297). Nekaj temeljnih zakonov, ki opredeljujejo smernice vzgoje in izobraževanja in so bili sprejeti po začetku veljavnosti Ustave (leta 1948), so:

- Zakon št. 1859 iz 31. decembra 1962 je uzakonil enotno *scuola media*;
- Zakon št. 517 iz leta 1977 je na primarni in nižji sekundarni ravni uvedel predpise o načrtovanju aktivnosti učiteljev, ocenjevanju učencev in integraciji učencev s posebnimi potrebami;
- Zakon št. 148 iz 5. junija 1990 je reformiral ureditev primarnega izobraževanja;
- Pregledni zakon št. 104 iz 5. februarja 1992 o šolski integraciji za učence s posebnimi potrebami;
- Zakon št. 9 iz 20. januarja 1999, ki predvideva podaljšanje obveznega izobraževanja in Zakon št. 144 iz 17. maja 1999, ki predvideva podaljšanje vključevanja v vzgojno izobraževalne aktivnosti do 18 leta., isti zakon pa je predvidel 9-letno trajanje obveznega izobraževanja, vse do uveljavitve zakona o reorganizaciji šolskih ciklov.

S številnimi reformami različnih vidikov sistema vzgoje in izobraževanja se je spreminjala tudi dolžina obveznega izobraževanja in trajanje ter ločevanje različnih stopenj. Od začetka šolskega leta 2000/01 naprej je bila z Zakonom št. 9 iz 20. januarja 1999 spremenjena obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje iz 8 let na 10 let, v istem zakonu pa najdemo tudi dopolnilo, da se obveznost na začetku podaljša na 9 let, dokler ne bo sprejeta odredba o organizaciji 10-letnega obveznega šolanja¹⁴⁶. Obveznost izobraževanja se tako začne z začetkom šolskega leta v tistem koledarskem letu, ko otrok dopolni 6 let starosti in traja do 15 leta, vključuje pa 5 let elementarne osnovne šole (od 6 do 11 leta), 3 leta šole na nižji sekundarni stopnji - *scuola media* in eno leto na višji sekundarni stopnji¹⁴⁷. Ob preoblikovanju organizacije, ki bi uresničila obvezno 10-letno šolanje pa se pojavljajo tudi težnje po združitvi primarne in nižje sekundarne stopnje v enotno elementarno stopnjo vzgoje in izobraževanja. Nov sistem vzgoje in izobraževanja naj bi vključeval:

- Vrtec (neobvezen) za otroke med 3 in 6 letom starosti
- Osnovno šolanje (obvezna šola) za otroke med 6. in 13. letom starosti

¹⁴⁶ Določbe o podaljšanju obveznosti vzgoje in izobraževanja - Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione. Legge 20 gennaio 1999, n. 9.

¹⁴⁷ Povzeto po: 109. in 110 člen. Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju - Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297

- Sekundarna vzgoja in izobraževanje, ki vključuje različne tipe šol glede na tematske sklope.

Prvi dve leti sekundarne vzgoje in izobraževanja naj bi bili obvezni (Educational system and legislation. 2.3.1 Reform structure).

Čeprav za našo razpravo ni bistvenega pomena, je vendarle zanimiva ugotovitev, da Italija, ki velja na področju vzgoje in izobraževanja za razvito državo, teži k spremembi od diferenciranega sistema po stopnjah k enotnemu sistemu, podobno, kot ima sistem vzgoje in izobraževanja urejen Slovenija.

Tudi pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami velja Italija za eno od vodilnih držav, in kljub temu, kot bomo skušali pokazati, je prišla do spoznanja, da vključevanje vseh otrok v redne oddelke redne šole ni vedno najboljša rešitev za vse.

Ne glede na to, ali ima določen otrok posebne potrebe ali ne, imajo družine pravico izbrati katerokoli šolo, edina omejitev pa je lahko pomanjkanje prostora. Če je število prijavljenih učencev večje, kot je prostih mest, vsaka šola posebej določi kriterije, po katerih bi izbirala učence, prednostno pa se pri vpisovanju na primarni in nižji sekundarni stopnji šolanja upošteva kraj bivanja (Eurydice –The education system in Italy (2001/2002). 2.12. School choice). Ob prvem vpisu v šolo mora biti v dokumentaciji o vsakem otroku tudi zdravniško spričevalo¹⁴⁸. Glede na zakonodajo, imajo tudi otroci s posebnimi potrebami zagotovljeno pravico do vključevanja v redne oddelke institucij vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh¹⁴⁹ in imajo s tem starši pravico, da otroke s posebnimi potrebami vpišejo v katerokoli šolo po lastni izbiri.

Zaradi zagotavljanja strokovnosti dela z otrokom je postopek vključevanja otroka s posebnimi potrebami v redne oddelke nekoliko bolj kompleksen, kot vpisovanje otroka, za katerega ne obstaja sum o posebnih potrebah. Takšno rešitev v praksi in zakonodaji smo spoznali tudi že v sistemih vzgoje in izobraževanja vseh drugih obravnavanih držav, saj običajno vključuje tudi ocenitev otrokovih posebnih potreb. Sum, da ima določen otrok posebne potrebe, lahko

¹⁴⁸ Povzeto po: 143. člen. Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju - Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

¹⁴⁹ Povzeto po: 314. člen. Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju - Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. in 12. člen. Pregledni zakon o asistenci in šolski integraciji za učence s posebnimi potrebami - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Legge 5 febbraio 1992, n. 104.

pristojni lokalni zdravstveni ustanovi posredujejo otrokovi starši ali šola, vendar je v tem primeru potrebno pridobiti soglasje staršev. (Special Education across Europe in 2003. 3.12 Italy - Inclusion policy: Provision for pupils with SEN, str. 78). Diagnozo o posameznikovi posebnih potrebah sprejme med disciplinarna komisija lokalne zdravstvene ustanove¹⁵⁰. Po prepoznanju posameznika kot osebe s posebnimi potrebami in pridobitvi dokumentacije, ki temelji na posameznikovi funkcionalni diagnozi, se za tega posameznika oblikuje t.i. dinamični funkcionalni profil, na podlagi tega pa končno tudi individualni učni načrt. Individualni učni načrt se oblikuje ob sodelovanju staršev, lokalne zdravstvene ustanove, razrednika, učenčevih učiteljev in pedagoga/psihologa specialista, ki je določen na podlagi kriterijev ministrstva, pristojnega za vzgojo in izobraževanje. Posameznikov profil mora pokazati fizične, psihološke, socialne in čustvene značilnosti učenca in poudariti tako morebitne težave kakor tudi zmožnosti in sposobnosti, ki bi jih morali pri posamezniku razvijati. Že samo poimenovanje dinamičnega funkcionalnega profila nam pove, da ga je potrebno obnavljati prenavlja in prilagajati v določenih presledkih, in sicer po zaključku predšolske vzgoje, elementarne osnovne šole in *scuola media* oz. nižje sekundarne stopnje, kakor tudi med višjo sekundarno stopnjo¹⁵¹. Za vsakega otroka s posebnimi potrebami je torej oblikovan individualni učni načrt, ki opredeljuje poleg otrokovih značilnosti, morebitnih težav in sposobnosti predvsem način poučevanja učenca, ki mu bo omogočil vsestranski napredek.

Vemo, da je v Italiji uveljavljeno načelo vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke. Ne glede na to imajo otroci s posebnimi potrebami možnost, da njihovo poučevanje poteka v skladu z rednim učnim načrtom ali v skladu s poenostavljenim učnim načrtom, glede na njihove sposobnosti, čeprav so bili posebni oddelki ukinjeni z zakonom št. 517 iz leta 1977. In kljub temu, da je še vedno absolutno prevladujoča politika popolnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole, obstajajo tudi šole za slepe ter šole za gluhe in otroke in otroke z govorno – jezikovnimi motnjami. Slep, gluhi in otroci z govorno – jezikovnimi motnjami lahko dopolnijo svoje obvezno šolanje v rednih šolah ali v posebnih

¹⁵⁰ Povzeto po: 4. člen. Pregledni zakon o asistenci in šolski integraciji za učence s posebnimi potrebami - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Legge 5 febbraio 1992, n. 104. in 1. člen. Legge 15 ottobre 1990, n. 295

¹⁵¹ Povzeto po: 12. člen. Pregledni zakon o asistenci in šolski integraciji za učence s posebnimi potrebami - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Legge 5 febbraio 1992, n. 104 in 314. člen. Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju - Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

šolah. Poleg omenjenih pa lahko glede na zakonodajo obstajajo tudi šole s posebnimi cilji za posebno izobraževanje mladoletnih otrok s posebnimi potrebami¹⁵².

Za uspešno izvajanje zastavljene politike vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja sta predvsem pomembni dve prilagoditvi izvajanja pouka, in sicer dodatni podporni učitelj v razredu ter individualna učna pomoč učencem v skladu z njihovim individualnim učnim načrtom¹⁵³.

Pokazali smo že, da v Italiji prevladuje politika vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke, čeprav smo tudi na ravni zakonodaje poskušali izpostaviti možnosti za drugačne – posebne oblike šolanja. Skozi statistično primerjavo bomo poskusili pogledati, kako se je politika vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami odražala tudi v praksi, najprej pa bomo potegnili vzporednice in razlike z sistemom vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji in na tem področju navedli krajšo primerjavo izvedbenih rešitev.

Predvsem najdemo poglobljeno točko razlike pri opredelitvi, da so lahko v Italiji v redni sistem vzgoje in izobraževanja vključeni vsi učenci, ne glede na zmožnosti in sposobnosti, v Sloveniji pa se lahko vključijo vredne oddelke le ob predpostavki zmožnosti doseganja minimalnega izobrazbenega standarda. Ob primerjavi statističnih podatkov pa bomo dobili tudi jasnejšo sliko o tem, ali v Italiji resneje prihaja do spoznanja, da za vse otroke vključevanje v redne oddelke vzgoje in izobraževanja ne pomeni najmanj restriktivnega oz. najbolj spodbudnega okolja.

Kakor tudi v nekaterih drugih državah smo se odločili, da bomo statistične podatke zaradi boljše preglednosti in verodostojnosti podatkov primerjali le za javno primarno in nižjo sekundarno stopnjo in ne za celotno obdobje obveznega šolanja, ki se podaljšuje delno tudi v višjo sekundarno stopnjo.

¹⁵² Povzeto po: 322., 323. in 324. člen. Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju - Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

¹⁵³ Povzeto po: 315., 319. člen. Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju - Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. in 13., 14. člen. Pregledni zakon o asistenci in šolski integraciji za učence s posebnimi potrebami - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Legge 5 febbraio 1992, n. 104.

Število vseh otrok v javni šoli primarne in nižje sekundarne stopnje je od šolskega leta 1993/94 do šolskega leta 2003/04 neprestano upadalo. V šolskem letu 1993/94 je bilo tako v javne šole primarne in nižje sekundarne stopnje vključenih približno 4.537.000 učencev, v šolskem letu 1997/98 je bilo vključenih 4.282.000 učencev, v šolskem letu 1999/2000 je zabeleženo število 4.256.000 učencev in v šolskem letu 2003/04 je bilo vključenih približno 4.217.000 učencev (vira: Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale docente della scuola statale - Anno scolastico 2000/2001. Tabela - Alluni, classi e posti del personale docente, str. 27 in Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale docente della scuola statale - Anno scolastico 2003/2004. Tabela: Alluni, classi el posti del personale docente, str. 6). V obdobju od šolskega leta 1993/94 do šolskega leta 2003/04 je v javnih šolah primarne in nižje sekundarne stopnje število vseh otrok upadlo za približno 320.000, kar pomeni drugače za 7,05 %.

V enakem časovnem obdobju je število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne institucije vzgoje in izobraževanja naraščalo, trend pa je bil še bolj očiten kakor trend upadanja števila vseh otrok, vključenih v omenjene stopnje vzgoje in izobraževanja. V šolskem letu 1993/94 je bilo tako v javnih primarnih in nižjih sekundarnih šolah vključenih 89.329 učencev s posebnimi potrebami, v šolskem letu 1997/98 je bilo vključenih 90.031 učencev, v šolskem letu 1999/2000 je bilo vključenih 93.640 učencev in v šolskem letu 2003/04 je število učencev s posebnimi potrebami naraslo na 101.881 učencev (vira: L'integrazione scolastica degli alunni in situazioni di handicap nella scuola italiana. Tabela 3: - Alunni handicappati per ordine di scuola - Anni scolastici 1993/94- 2002/03 in Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale docente della scuola statale - Anno scolastico 2003/2004. Scuola primaria a.s. 2003/04, str. 53, Scuola secondaria di I. grado a.s. 2003/04, str. 61). V obdobju od šolskega leta 1993/94 do šolskega leta 2003/04 je torej število otrok s posebnimi potrebami v javnih šolah primarne in nižje sekundarne stopnje poraslo za 12.552 učencev, kar pomeni kar za 14,05 %.

Skladno z upadanjem števila vseh otrok in s povečevanjem števila otrok s posebnimi potrebami, vključenih v primarno in nižjo sekundarno stopnjo vzgoje in izobraževanja, se je spreminjal tudi delež otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne javne ustanove vzgoje in izobraževanja, glede na število vseh vključenih otrok. V šolskem letu 1993/94 je bilo tako v javnih šolah glede na vse učence, vključene v ti stopnji vzgoje in izobraževanja, približno 1,97 % otrok s posebnimi potrebami, v šolskem letu je ta delež že prerasel 2,10 % vseh

vključenih učencev, v šolskem letu 1999/2000 je bilo otrok s posebnimi potrebami glede na število vseh otrok približno 2,20 % in v šolskem letu 2003/04 je odstotek otrok s posebnimi potrebami v redni šoli dosegel 2,42 % vseh vključenih otrok.

Statistični podatki o številu otrok, vključenih v posebne šole ali posebne oddelke rednih šol, so zelo redko objavljeni, najverjetneje zaradi že pregovorne podpore enotni šoli za vse oz. vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne institucije vzgoje in izobraževanja. Tako bomo obravnavali le statistične podatke za šolsko leto 1999/2000, kar pa nam žal ni omogočalo izdelave analitične primerjave spreminjanja števila otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v posebno šolo ali posebni oddelek skozi daljše obdobje in v primerjavi s porastom števila otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne programe vzgoje in izobraževanja.

V šolskem letu 1999/2000 je bilo v posebnih šolah in posebnih oddelkih elementarne stopnje vključenih 1.735 učencev in na nižji sekundarni stopnji 508 učencev s posebnimi potrebami (Alunni in situazione di handicap nelle scuole statali speciali e normali di tipo posto speciale per ordine di scuola e anno di corso. 1999/2000). Skupaj je bilo torej v posebnih ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja za elementarni in nižji sekundarni stopnji v javnih šolah vključenih 2.243 učencev s posebnimi potrebami. V posebne oblike vzgoje in izobraževanja je bilo v šolskem letu 1999/2000 torej vključenih približno 2,34 % vseh učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v javne šole, glede na celotno populacijo učencev, vključenih v primarno in nižjo sekundarno stopnjo javnih šol, pa je bilo v posebne oblike vzgoje in izobraževanja vključenih nekaj več kot 0,05 % učencev.

V statističnih prikazih torej ne najdemo podpore za našo hipotezo, da se bo število otrok s posebnimi potrebami v redni šoli sčasoma začelo zmanjševati, kar pa še ne pomeni nujno, da se razmerja niso začela spreminjati. Povečevanje števila otrok s posebnimi potrebami v rednih šolah namreč ni nujno hkrati tudi posledica zmanjševanja njihovega števila v posebnih ločenih institucijah, ampak lahko temelji tudi na spremenjenem razumevanju posebnih potreb, čeprav v zakonskih in podzakonskih uredbah ne najdemo pravne osnovne za spreminjanje teh opredelitev. Kljub temu pa lahko takšne spremembe povzroči že nekoliko spremenjeno razumevanje politike vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami iz strani strokovne in širše javnosti. Ne smemo pa tudi spregledati dejstva, ki za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Italiji igra pomembno vlogo. Namreč poleg državnih javnih šol za

otroke s posebnimi potrebami je tudi precejšnje število privatnih institucij, ki so organizirane za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Inclusive education at work, str. 183)

Primerjava s Slovenijo nam ne prikaže zelo presenetljive slike. Število vseh otrok, vključenih v obvezno vzgojo in izobraževanje, je v obeh državah od začetka 90-ih let 20. stoletja upadalo. V Sloveniji je število otrok, vključenih v javno osnovno šolo od šolskega leta 1993/94 do šolskega leta 2003/04 upadlo za približno 16,30 %. V Italiji je v obdobju od šolskega leta 1993/94 do šolskega leta 2003/04 število vseh otrok v šolah javne primarne in nižje sekundarne stopnje upadlo za 7,05 %, torej nekoliko manj kot v Sloveniji, število učencev s posebnimi potrebami v omenjenih šolah pa je v enakem obdobju poraslo za 14 %.

Zanimiva je slika, ki se nam izriše ob poskusu primerjanja števil otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne ter otrok, vključenih v ločene oblike in programe vzgoje in izobraževanja. Pokaže se namreč, da se v statističnih prikazih za Slovenijo prikazuje le število otrok s posebnimi potrebami v posebnih institucijah (razen za šolski leti 2002/2003 in 2003/04, ko smo dobili tudi podatek za število otrok s posebnimi potrebami v rednih institucijah), v Italiji pa ravno nasprotno le število otrok s posebnimi potrebami v rednih oblikah, ne pa tudi njihovega števila v posebnih ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja (razen za šolsko leto 1999/2000, za katero smo dobili tudi ta podatek). Ali nam lahko že to nakazuje Italijansko usmerjenost v funkcionalni model vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in njihovo pozitivno ter celostno usmeritev v smeri integracije in slovensko usmerjenost v medicinski model in s tem v Sloveniji tradicionalno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v ločenih posebnih programih in oblikah. In ali nam lahko hkrati pomeni predstavitev števila otrok s posebnimi potrebami v rednih programih in oblikah v zadnjih letih tudi premik oz. poskus premika Slovenije k funkcionalnemu pojmovanju vzgoje in izobraževanja nasploh?

Kljub temu smo dobili podatke, da je bilo v Italiji v šolskem letu 1999/2000 v ločene javne institucije na primarni in nižji sekundarni stopnji vključenih približno 2,34 % vseh otrok s posebnimi potrebami, kar je predstavljalo približno 0,05 % vseh učencev. V Sloveniji je bilo v istem šolskem letu v segregirane institucije obvezne vzgoje in izobraževanja vključenih približno 1,95 %. Za Italijo sicer nismo dobili statističnih podatkov o številu otrok s posebnimi potrebami v segregiranih oblikah, razen za šolsko leto 1999/2000, vendar se

bistvenega spreminjanja deleža otrok v javnih ločenih institucijah ne pričakuje, v Sloveniji pa je število otrok s posebnimi potrebami v ločenih institucijah v šolskem letu 2002/03 padlo na približno 1,73 % vseh šoloobveznih otrok. V rednih oblikah in programih obvezne vzgoje in izobraževanja je bilo v Italiji v šolskem letu 2003/04 vključenih približno 2,42 % otrok s posebnimi potrebami, v Sloveniji pa v istem šolskem letu približno 1,28 % otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi, glede na število vseh vključenih otrok. Opozoriti pa moramo, da deležev otrok s posebnimi potrebami v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja v različnih državah ne moremo neposredno primerjati med seboj, saj je medsebojno odvisen z opredelitvijo skupine otrok s posebnimi potrebami, ki se od države do države razlikuje.

5.12. Kvalitativna analiza posebnosti in podobnosti

Kot temelj za naslednjo analizo prej obravnavanih sistemov vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami nam bo ponovno služil sistem, kakršnega poznamo v Sloveniji. Na tem mestu bomo poskusili predvsem predstaviti segmente, po katerih so si posamezne države med seboj podobne in ki na tak ali drugačen način izstopajo, pri tem pa se seveda ne bomo izognili niti poudarkom nekaterih pomembnih svojstvenih rešitev.

Ustavimo se najprej pri določbah, ki so za vzgojo in izobraževanje postavljene v ustavnih listinah večine od obravnavanih držav.

Slovenija sodi med tiste države, ki so med obravnavanimi v večini in imajo v ustavni listini poleg temeljnih človekovih pravic zapisano tudi pravico do osnovnega izobraževanja, ki je obvezno in brezplačno. Podobno ureditev lahko najdemo tudi v ustavnih listinah Švedske, Hrvaške, Danske, Avstrije (ki do neke mere na tem področju celo izstopa, saj so ustavne določbe v zvezi z vzgojo in izobraževanjem podrobnejše, kot v večini drugih omenjenih držav), Slovaške in Italije. Nekaterne države v svojih temeljnih ustavnih listinah nimajo posebej določene pravice do izobraževanja ali drugih določb v zvezi z vzgojo in izobraževanjem. Med take države sodijo: Norveška, Francija in Združene države Amerike. Na tej točki najbolj izstopa Velika Britanija, ki nima sprejete ustavne listine.

Ne glede na določbe o obveznosti izobraževanja v ustavni listini, vse omenjene države na tak ali drugačen način predvidevajo obveznost vključevanja otrok v različne oblike vzgoje in izobraževanja v določenem starostnem obdobju. Slovenija tudi na tem področju sodi med povprečje, saj traja obveznost vključevanja v programe vzgoje in izobraževanja 9 let, tako kot na Švedskem (razen, če je otrok vključen v posebno šolo, ko obveznost traja 10 let), Danskem, v Avstriji in Italiji (kjer pa je v postopku sprejemanja 10 letna obveznost). Na Norveškem, Slovaškem in v Franciji traja obvezno vključevanje v vzgojo in izobraževanje 10 let, v Veliki Britaniji 11 let, na Hrvaškem še vedno velja 8 leta obveznost, v ZDA pa je trajanje obveznega vključevanja v vzgojo in izobraževanje odvisno od posamezne zvezne države in traja od 9 do 13 let. Obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami večinoma ni posebej opredeljena.

Obveznost vključevanja v vzgojo in izobraževanje se seveda v različnih državah lahko izpolnjuje v različnih oblikah in programih vzgoje in izobraževanja. V Sloveniji lahko tako otroci s posebnimi potrebami izpolnijo svojo obveznost v rednih oddelkih z različnimi prilagoditvami in v posebnih ločenih oddelkih oz. institucijah. Podobno ureditev srečamo tudi v drugih obravnavanih državah, med seboj pa se razlikujejo predvsem izvedbene oblike prilagoditev ter deleži otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v različne oblike vzgoje in izobraževanja. Že predstavitvi posameznih držav smo pokazali, kolikšen delež glede na število vseh vključenih otrok predstavljajo otroci s posebnimi potrebami v rednih javnih šolah na stopnji obveznega vključevanja ter kolikšen delež otrok s posebnimi potrebami je vključen v ločene in kolikšen delež v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Rečemo lahko, da ločimo tri skupine držav, glede na število vključevanja otrok s posebnimi potrebami v posebne ločene oblike vzgoje in izobraževanja¹⁵⁴. Pri določanju, katera država sodi v določen tip smo se seveda morali opirati na dosegljive nacionalne statistične podatke, ki hkrati pomenijo tudi že večkrat omenjeno tveganje, da so npr. v določeni državi med ločene oblike vključeni tudi posebni oddelki rednih šol, v drugih državah pa ne, ipd.

Države smo razdelili v 3 skupine, in sicer:

- države, ki imajo manj kot 0,5 % otrok vključenih v posebne oblike vzgoje in izobraževanja (Norveška, Italija);

¹⁵⁴ podobne delitve najdemo tudi pri Meijer, C. J., Pijl, S. J. in Hegarty, S. (1994), Key data on education (2003), Special education accross Europe in 2003 (2003),...

- države, ki imajo med 0,5 in 2 % otrok vključenih v posebne oblike vzgoje in izobraževanja (Slovenija, Hrvaška, Velika Britanija, Švedska, Danska, v to skupino pa lahko štejemo tudi ZDA, kjer pa skupaj z otroci s posebnimi potrebami, vključenimi v posebne oddelke, dosegajo kar 3,16 % vseh otrok, brez njih pa je v posebne institucije vključenih 0,55 % vseh otrok ter Francijo, kjer je skupaj z otroci s posebnimi potrebami, vključenimi v programe skupinske integracije, kar 3,17 % otrok vključenih v posebne oblike vzgoje in izobraževanja, brez njih pa okoli 1,30 % vseh otrok;
- države, ki imajo več kot 2 % otrok, vključenih v posebne oblike vzgoje in izobraževanja (Slovaška, Avstrija, kjer se je delež otrok s posebnimi potrebami v posebnih oblikah vzgoje in izobraževanja v začetku 21. stoletja ustalil okoli 2 %);

Delež otrok s posebnimi potrebami v ločenih posebnih oblikah vzgoje in izobraževanja se v veliki večini od obravnavanih držav spreminja. Enak ostaja le v Veliki Britaniji, Italiji (za katero pa tega ne moremo potrditi s statističnimi podatki) in v 21. stoletju tudi v Avstriji, kjer je pred tem delež otrok s posebnimi potrebami v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja padal. Padanje deleža lahko opazimo le še v Sloveniji, Franciji in delno v ZDA, drugače pa kljub pozitivni klimi in politiki, usmerjeni v integracijo otrok s posebnimi potrebami, delež otrok v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja longitudinalno raste – na Danskem, Švedskem, v Hrvaški, na Norveškem ... Delež otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v posebne oz. redne oblike vzgoje in izobraževanja je gotovo odvisen tudi od tega, ali posamezen sistem vzgoje in izobraževanja od posameznika zahteva doseganje enotnega izobrazbenega standarda v rednih oblikah. Ugibamo pa lahko tudi o drugih razlogih za povečevanje deleža otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v posebne ločene institucije vzgoje in izobraževanja. Tako lahko ugibamo, ali se morebiti vse številnejši starši in njihovi otroci s posebnimi potrebami ob raznovrstni ponudbi oblik vzgoje in izobraževanja in ne več zgolj negativnem predznaku posebnih institucij vzgoje in izobraževanja lažje in pogosteje odločajo za vključevanje v take ločene institucije, ki imajo za razvoj ter vzgojo in izobraževanje nekaterih otrok s posebnimi potrebami več koristi kakor vključevanje v redne institucije.

Pomemben del uspešnega uvajanja integracije otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja je postopek usmerjanja otrok v najprimernejše programe in oblike vzgoje in izobraževanja. V Sloveniji je bil s spremembami zakonodaje v drugi polovici 90-ih let 20. stoletja uveden postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne programe in oblike vzgoje in izobraževanja, kakršnega lahko najdemo tudi v nekaterih drugih državah

(npr. Norveška, Italija, Velika Britanija,...). Če povzamemo glede na Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003) ter Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) se postopek usmerjanja začne na predlog zakonitega zastopnika ali drugih pristojnih oseb. Za odločanje in izdajo odločbe o otrokovih posebnih potrebah je zadolžena določena uradna oseba, ki se odloči na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje. Strokovno mnenje mora obsegati vse elemente, ki so potrebni za ugotavljanje potrebe po usmeritvi in usmeritev. Zoper odločbo o usmeritvi otroka imajo zakoniti zastopniki pravico do pritožbe, prav tako pa je določeno, kako pogosto se preverja ustreznost usmeritve. Preverjanje ustreznosti lahko dodatno predlagajo tudi vsi, ki sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju otroka s posebnimi potrebami.

Podobne rešitve v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami poznajo tudi na Norveškem (za katero bi zaradi podobnosti postopka usmerjanja kakor tudi programov, v katere se otroke usmerja, lahko rekli, da je predstavljala model oblikovanju slovenske zakonodaje na tem področju), Italiji, Veliki Britaniji, Franciji in tudi v ZDA. Danski sistem usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v ustrezne programe je prav tako vsaj do določene mere podoben slovenskemu, vendar ne poznajo zunanje komisije, ki bi podala strokovno mnenje, temveč ocenitev temelji predvsem na posvetovanju med tistimi, ki so v stiku z otrokom med procesom vzgoje in izobraževanja, na podlagi česar nato zunanji odgovorni organ odloči o dodatni podpori, ki je bo otrok deležen. Švedska, za razliko od Slovenije, ne pozna individualnega usmerjanja v različne programe vzgoje in izobraževanja, temveč o otrokovi vključitvi v redno šolo odloča predvsem vodstvo šole na podlagi presoje, ali bo otrok ob dodatni strokovni pomoči zmožni dosegati enotni izobrazbeni standard. Sorazmerno nizek delež otrok s posebnimi potrebami v ločenih oblikah na Hrvaškem je glede na skupno zgodovino Slovenije in Hrvaške ter glede na določbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pravzaprav dvomljiv. Res je namreč, da je odločitev odgovornega organa o usmeritvi določenega otroka odvisna od predloga komisije za usmeritev, vendar je hkrati potrebno povedati, da je v podzakonskih aktih natančno opredeljeno, kateri otroci naj se šolajo v katerih oblikah vzgoje in izobraževanja. Tudi Avstrijske določbe o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami so do določene mere podobne kot v večini drugih obravnavanih držav, saj mora pristojni organ na podlagi pridobljenih izvedenskih mnenj odločiti, kam bo usmerjen posamezen otrok, pri tem pa je dolžen spoštovati želje otrokovih zakonitih zastopnikov. Še najbolj drugače je postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne programe urejen na Slovaškem, čeprav tudi tam lahko najdemo

podobnosti s postopkom usmerjanja v drugih državah, predvsem na Švedskem. Največja razlika je predvsem v tem, da ne gre za odločitev o otrokovih posebnih potrebah in individualnem usmerjanju otroka, ampak je odločanje namenjeno predvsem temu, ali bo nek otrok sprejet v določeno šolo. O usmeritvi otroka namreč odloča ravnatelj šole, kamor naj bi bil otrok sprejet, na podlagi predloga komisije in ob soglasju otrokovih staršev.

Dejstvo torej ostaja, da predvideva večina obravnavanih držav nek zunanji odgovorni organ, ki odloča o otrokovih posebnih potrebah in usmeritvi na podlagi ocenitve otrokovih posebnih potreb s strani strokovne komisije, kakor tudi oblikovanje otrokovega individualnega načrta vzgoje in izobraževanja. Kljub temu pa se pokaže, da to ni edina rešitev, ki jo srečamo, kakor tudi da takšna rešitev nujno ne prinaša manjšega deleža otrok s posebnimi potrebami vključenih v posebne ločene oblike oz. da drugačne rešitve ne pomenijo nujno večjega deleža otrok s posebnimi potrebami zunaj rednih oblik vzgoje in izobraževanja. Čeprav smo že večkrat omenili, da so lahko zavajajoče tudi statistike same.

Med najbolj zanimivimi in tudi sorazmerno razširjenimi določbami o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki jih v Sloveniji ne najdemo, pa je npr. tudi možnost poskusnega vključevanja posameznega otroka v določeno obliko ali program vzgoje in izobraževanja z namenom boljše in primernejše usmeritve v ustreznih program. Tako rešitev tako srečamo v določbah Švedske, Hrvaške, Avstrije in Slovaške, poskusno vključevanje v določen program pa lahko traja največ od 3 do 6 mesecev.

Kot zanimivost bomo predstavili še primerjavo med deležem, ki ga posamezne države namenjajo vzgoji in izobraževanju in sistemom vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Kljub temu, da smo v drugih delih analize obravnavali le en segment sistema vzgoje in izobraževanja – obvezno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, za tako ozko opredelitev nismo dobili podatka o količini sredstev, ki je zanjo namenjena, zato bomo samo grobo poskusili povezati količino sredstev, ki so namenjene celotni vertikali in horizontali vzgoje in izobraževanja in vključenost otrok s posebnimi potrebami v ločene posebne oblike vzgoje in izobraževanja.

Več kot 6 % bruto družbenega proizvoda so v letu 2000 za vzgojo in izobraževanje ("education") namenjale ZDA (7 %), Danska (6,7 %), Švedska (6,5 %) in Francija (6,1 %). Če pogledamo v razporeditev držav glede na deleže otrok, vključenih v ločene institucije,

vidimo, da omenjene države v ločene institucije vključujejo več kot 1 % otrok. Med 5 in 6 % bruto družbenega proizvoda so v vzgojo in izobraževanje namenjale Norveška (5,9 %), Avstrija (5,7 %) in Velika Britanija (5,3 %). Zanimivo je, da glede na delež otrok, ki so vključeni v ločene oblike vzgoje in izobraževanja omenjene tri države vključimo vsako v drugačno skupino, namreč Norveška ima manj kot 0,5 % otrok, vključenih v ločene oblike, Velika Britanija med 0,5 in 1,5 % in Avstrija ima celo več kot 2 % otrok, vključenih v posebne oblike. V letu 2000 (za katero so nam bili dostopni podatki za vse obravnavane države) so manj kot 5 % bruto domačega proizvoda v vzgojo in izobraževanje poleg Slovenije (4,9 %) (čeprav najdemo v Eurydicovem poročilu nekoliko drugačne podatke) vlagale še Italija (4,9 %), Slovaška (4,2 %) in Hrvaška (4,1 %)¹⁵⁵, za katere se je ponovno pokazalo, da jih glede na delež otrok, ki so vključeni v ločene oblike vzgoje in izobraževanja, lahko razdelimo v vse tri skupine.

Glede na predstavljeno ugotavljamo, da ni mogoče povezati količine sredstev, ki je namenjena celotni vzgoji in izobraževanju z deležem otrok, ki so vključeni v ločene oblike. Prej nasprotno, rečemo lahko, da nismo našli nobene povezave med tem, kolikšen delež bruto družbenega proizvoda država namenja vzgoji in izobraževanju in tem, kolikšen delež otrok je v tej državi vključen v posebne oblike vzgoje in izobraževanja. Na podlagi tega lahko postavimo le površne možne interpretacije, da na deleže vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja torej vplivata predvsem zakonodaja in družbena klima do vzgoje in izobraževanja in oseb s posebnimi potrebami nasploh. Za podrobnejšo analizo, ki nam bi omogočala vpogled v deleže sredstev, ki jih države namenjajo posebej vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami in njihovem vključevanju v redne oblike vzgoje in izobraževanja, nismo imeli ustreznih podatkov. Le taka analiza pa bi nam lahko omogočila sklepe, ali je količina sredstev dejansko povezana s kvaliteto in vrstami vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Že glede na predstavljene podatke pa izstopa segment, za katerega smo menili, da ga je smiselno na tem mestu vredno izpostaviti. Videli smo, da Slovenija vsaj v letu 2000 ni dosegala povprečnega deleža, ki ga obravnavane države namenjajo za vzgojo in

¹⁵⁵ Vir: Education at a Glance. OECD Indicators - 2003 Edition. Table B2.1c Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (2000) in Prva statistična objava – 24. september 2003. : 2. Dodana vrednost po dejavnostih v osnovnih cenah in bruto domači proizvod 2000-2002.

izobraževanje, čeprav je v tem obdobju bila v teku večja sprememba sistema vzgoje in izobraževanja (samo na nivoju obveznega izobraževanja: vpeljevanje devetletke, sprejetje zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in začetek izvajanja usmerjanja,...). Ob predpostavki, da je delež vloženega denarja v vzgojo in izobraževanje glede na nacionalni BDP relevanten podatek, se sprašujemo, kako je lahko Slovenija s podpopprečnimi vložki v vzgojo in izobraževanje (glede na druge obravnavane države in glede na povprečje OECD držav) kakovostno izvajala vse vidike vzgoje in izobraževanja, vse sistemske spremembe in se pri tem na vseh nivojih še približevala edukacijsko razvitim državam?

Prav tako pa bomo na tem mestu postavili hipotezo oz. dilemo:

Na podlagi podatkov o zmanjševanju oz. povečevanju deleža otrok s posebnimi potrebami v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja se tako sprašujemo, ali obstaja nek kritični odstotek otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne oblike vzgoje in izobraževanja, za katere ta oblika predstavlja najmanj restriktivno okolje in ali se bo zato na tej točki trend zmanjševanja deleža otrok s posebnimi potrebami vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja ustavil. In na drugi strani, ali je lahko izhod iz neprestanih debat o vključevanju oz. ne-vključevanju otrok s posebnimi potrebami v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja v organizacijskem, programskem in prostorskem prestrukturiranju vseh oblik.

6. ANALIZA UČINKOV AKTUALNE ZAKONODAJE NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Aktualna zakonodaja, ne glede na to kje in kakšna, ima sama po sebi izjemen vpliv na izvajanje določene dejavnosti. Zaradi pomembnejših sprememb v zakonodaji izvedbene rešitve v praksi zagotovo nadomestijo nove in ravno učinki, ki jih imajo spremembe v našem primeru na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so vse premalo raziskani.

6.1. Osnovni raziskovalni problem in vprašanja

Na podlagi poznavanja sprememb zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter rešitev, ki jih na tem področju poznajo v nekaterih drugih državah smo predpostavljali, da so se v vsakdanjem življenju šole in pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami zgodili veliki preskoki.

Naša osnovna hipoteza je bila:

1. Pojavljajo se razlike med dejanskim številom otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi ter številom otrok, ki jih šole prepoznajo kot otroke s posebnimi potrebami (glede na velikost šole, velikost kraja, enoto Zavoda za šolstvo ter glede na program vzgoje in izobraževanja, v katerega so vključeni).

Poleg osnovne hipoteze je imela naša raziskava tudi specifične cilje:

1. Ugotoviti specifične značilnosti izvajanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli (kot so npr. kdo najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč, v kakšni obliki se dodatna strokovna pomoč najpogosteje izvaja, na katerih področjih se najpogosteje izvajajo prilagoditve);

2. zbrati mnenja šol o nekaterih postavkah spremenjene zakonodaje na področju otrok s posebnimi potrebami:
 - odločbe o usmeritvah;
 - izvajanje dodatne strokovne pomoči;
 - vključevanje otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja;
 - vzgoja in izobraževanje otrok z učnimi težavami ter posebej nadarjenih otrok;
 - izvajanje prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami;
 - spremembe števila in strukture vključenih otrok s posebnimi potrebami.

6.2. Pripomočki

Za izvedbo raziskave o uveljavljanju nove zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je bil oblikovan anketni vprašalnik (Priloga 1). Vprašalnik je sestavljen iz 28 vprašanj, od katerih je bilo 23 vprašanj zaprtega tipa in 5 vprašanj odprtega tipa. Ker ima večina vprašanj tudi podvprašanja, je skupno število spremenljivk 48. Spremenljivke lahko razdelimo na tri vrste, in sicer na spremenljivke o podatkih o anketirancu in šoli (8 vprašanj), na spremenljivke s podatki o dejanskih podatkih o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami (takšnih je 20 spremenljivk) ter spremenljivke, pri katerih se anketiranci opredeljujejo do določenih postavk glede na svoje izkušnje v šoli (takšnih spremenljivk je 20).

Pri oblikovanju vprašalnika smo izhajali iz zakonodaje namenjene vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bila sprejeta in je stopila v veljavo z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakonom o osnovni šoli, Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000), Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003) in Pravilnikom o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS št. 54/2003).

Anketni vprašalnik smo za potrebe naše raziskave oblikovali na podlagi hipotez, ki smo jih oblikovali skozi analizo sprememb zakonodaje za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Prav tako so nam pri oblikovanju vprašalnika pomagali podatki, ki jih o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami zbirajo na Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport ter na Zavodu RS za šolstvo, saj je bil eden od ciljev naše raziskave preverjati, kako se dejanski podatki o usmeritvah skladajo z ocenami, ki so nam jih posredovale šole.

Instrumentarij v raziskavi je predstavljal nestandardizirani anketni vprašalnik. Vpogled v ustreznost vprašalnika smo dobili s praktičnim sondažnim preizkusom na preizkusnem vzorcu osnovnih šol ($n=15$). Na podlagi povratne informacije smo izboljšali razumljivost in jezikovno primernost vprašalnika.

Za obdelavo podatkov smo pri vsaki spremenljivki podatke šifrirali, kar nam je omogočilo obdelavo podatkov s pomočjo programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

6.2.1. Postopki obdelave

Spremenljivke, ki smo jih določili na podlagi vprašalnika so tako atributivne (nominalne in ordinalne) kakor tudi numerične (intervalne in razmernostne) spremenljivke. Zato smo uporabljali vrsto različnih statističnih obdelav, s pomočjo katerih smo poskušali dokazati ali zavreči naše hipoteze.

Za opis posameznih spremenljivk in prikaz pojavljanja spremenljivk smo uporabljali osnovne opisne statistične metode, kakršne so modus, aritmetična sredina ter deleži oz. odstotki.

Zaradi pogojev za nekatere nadaljnje obdelave smo na začetku analize s Kolmogorov-Smirnov testom preverili, ali se določeni podatki porazdeljujejo približno normalno. Za preverjanje hipotez o enakosti aritmetičnih sredin dveh vzorcev ali dveh spremenljivk enega vzorca smo uporabljali t-preizkus. Ob analizi s t-preizkusom je ključnega pomena tudi raven statistične pomembnosti Levenovega testa, ki kaže na to, ali lahko variance obravnavanih vzorcev obravnavamo kot enake. V primeru, ko raven statistične pomembnosti Levenovega testa presega vrednost 0,05 ($\text{sig} > 0,05$), smo uporabili rezultat t-preizkusa, ki predvideva

enakost varianc (equal variances assumed). Ko je statistična pomembnost Levenovega testa manj kot 0,05 ($\text{sig} < 0,05$) pa smo uporabili rezultate t-preizkusa, ki ne predvidevajo enakosti varianc (equal variances not assumed). Za preverjanje hipotez o enakosti aritmetičnih sredin več neodvisnih vzorcev, ki se normalno porazdeljujejo smo uporabili statistični postopek enosmerne analize variance (One-Way Anova). Tudi za izračunavanje analize variance so pogoj numerični podatki, vzorci pa morajo imeti približno enake variance. Ponovno smo enakost varianc testirali z Levenovim testom in kadar se je izkazalo, da ne moremo predpostavljati, da so variance vzorcev enake, smo za izračun analize variance namesto postopka One-Way Anova uporabili Brown-Forsythe postopek, ki opravi korekcijo, kadar ne moremo predvidovati enakosti varianc vzorcev. Kadar se podatki niso porazdeljevali približno normalno, smo za preverjanje hipotez o enakosti aritmetičnih sredin uporabili Kruskal-Wallis postopek, za katerega tako kot za nekatere druge omenjene postopke preverjanja enakosti aritmetičnih sredin velja, da ga lahko uporabimo, kadar je izpolnjen pogoj enakosti varianc vzorcev, razlikuje pa se po tem, da za njegovo uporabo ni pogoj približno normalna porazdelitev, kakor tudi ne nujno numerični podatki.

Pri analizi podatkov smo poleg že omenjenih postopkov primerjave aritmetičnih sredin vzorcev preverjali tudi povezanost oz. korelacijo med različnimi spremenljivkami. Pri preverjanju korelacije med spremenljivkama z numeričnimi podatki, ki so linearno povezani in se porazdeljujejo približno simetrično in unimodalno, smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije (r). Kadar smo preverjali korelacijo med spremenljivkama, ki sta bili ordinalni, smo za izračun uporabili Kendall-ov tau koeficient (τ). Kadar smo preverjali korelacijo med spremenljivkama, pri čemer je bila ena spremenljivka nominalna, smo za analizo izbrali koeficient Eta (η).

6.3. Udeleženci

Anketni vprašalnik je bil po pošti poslan vsem osnovnim šolam v Sloveniji, tako rednim osnovnim šolam kakor tudi osnovnim šolam za otroke s posebnimi potrebami ter osnovnim šolam pri zavodih. Anketni vprašalnik je bil naslovljen na šolo oz. ravnatelj/a/ravnateljico, ki pa je reševanje vprašalnika lahko prepustil tudi kateremukoli drugemu strokovnemu delavcu, za katerega je menil, da je najbolj pristojen za odgovarjanje na vprašanja o uveljavljanju nove zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Prejeli smo odgovore 286 osnovnih šol, kar predstavlja vzorec približno 57,5 % vseh slovenskih osnovnih šol. Navodilo za izpolnjevanje anketnega vprašalnika je vsebovalo poleg napotkov za reševanje vprašalnika tudi razlago namena doktorske disertacije.

Poleg podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, smo pri primerjalni analizi uporabljali tudi podatke, pridobljene iz baze Ministrstva za šolstvo, znanost in šport o izvajanju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter s pomočjo podatkov, ki nam jih je na našo prošnjo pridobil Zavod za šolstvo RS, saj bazo podatkov o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami šele vzpostavljajo.

6.3.1. Osnovni podatki o vzorcu

Anketni vprašalnik je bil posredovan 489 osnovnim šolam v Sloveniji, od katerih je bilo 449 rednih osnovnih šol, kamor so vključene tudi redne osnovne šole, z oddelki, ki izvajajo prilagojeni program vzgoje in izobraževanja, 32 osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami ter 9 osnovnih šol pri zavodih. Osnovne šole pri zavodih smo vključili med osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami, kar pomeni, da je bil anketni vprašalnik poslan 41 osnovnim šolam za otroke s posebnimi potrebami.

6.1.1.1. Osnovne šole glede na vrsto

Kot je vidno iz Tabele 3 smo prejeli skupaj 286 izpolnjenih anketnih vprašalnikov, kar pomeni približno 57,5 % vseh poslanih vprašalnikov.

Tabela 3 - Število šol, ki so posredovale izpolnjen anketni vprašalnik glede na vrsto šole

Vrsta šole	f	f %
Redna osnovna šola	256	89,5
Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	19	6,6
Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	11	3,9
Skupaj	286	100,0

Od vrnjenih izpolnjenih anketnih vprašalnikov jih je bilo 93,4 % iz rednih osnovnih šol, kamor so vključene tudi redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami ter 6,6 % iz osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami. To razmerje se statistično pomembno ne razlikuje od razmerja med poslanimi anketnimi vprašalniki rednim osnovnim šolam (91,6 %) in osnovnim šolam za otroke s posebnimi potrebami (8,4 %), saj ne moremo zavrniti ničelnih hipotez o podobnosti strukturnih odstotkov med osnovno populacijo in vzorcem ($|z_1| = 0,89 < 1,96$; $|z_2| = 0,89 < 1,96$). Od vseh poslanih anketnih vprašalnikov rednim osnovnim šolam smo tako dobili vrnjenih 59,4 % izpolnjenih vprašalnikov in od vseh anketnih vprašalnikov poslanih osnovnim šolam za otroke s posebnimi potrebami smo dobili vrnjenih približno 46,3 % izpolnjenih anketnih vprašalnikov.

6.1.1.2. Osnovne šole glede na velikost

Osnovne šole smo po velikosti razdelili na podlagi števila vključenih učencev v posamezno šolo. Zelo majhne šole imajo vključenih manj kot 150 učencev oz. največ 1 oddelk v vsakem letu šolanja. Majhne šole imajo več kot 150 in manj kot 400 vključenih učencev, kar pomeni da imajo največ 2 oddelka v vsakem letu šolanja. Srednje velike šole imajo več kot 400 in manj kot 700 vključenih učencev, ki so vključeni v največ 4 oddelke v vsakem letu šolanja.

Velike šole imajo več kot 700 učencev, ki so vključeni v več kot 4 oddelke v vsakem letu šolanja.

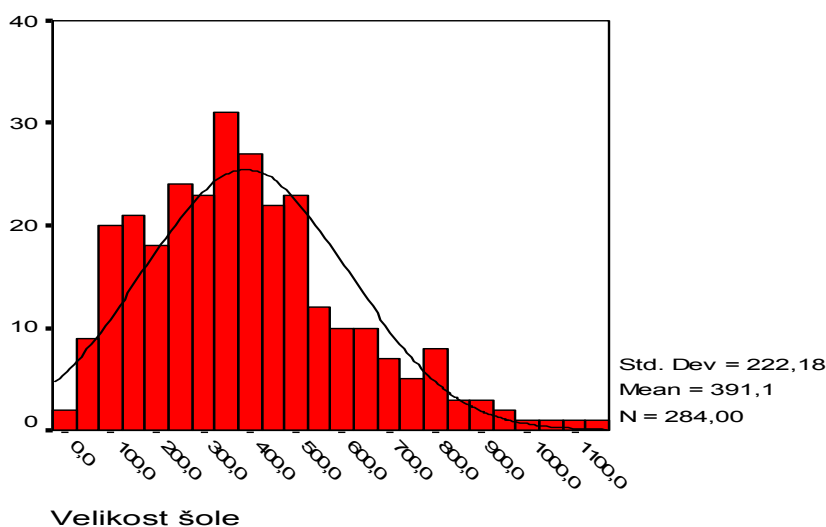
Tabela 4 - Vse šole glede na število vključenih učencev

Velikost šole	f	f %
zelo majhna šola (0 - 150)	40	14,1
majhna šola (151 - 400)	122	43,0
srednje velika šola (401 - 700)	94	33,1
velika šola (več kot 701)	28	9,9
Skupaj	284	100,0
Ni podatka	2	
Skupaj	286	

Tabela 4 pokaže, da je izpolnjene anketne vprašalnike vrnilo največ majhnih šol (43,0 %) s številom učencev med 151 in 400 in srednje velikih šol (33,1 %) s številom učencev med 401 in 700. Sledijo zelo majhne šole (14,1 %) z manj kot 150 učenci in nato še velike šole (9,9 %) z več kot 701 učenci.

Rezultat Kolmogorov-Smirnov testa je pokazal, da lahko distribucijo vrnjenih izpolnjenih anketnih vprašalnikov glede na število vključenih učencev obravnavamo kot normalno ($z = 1,122$, $p = 0,161$), saj ne moremo zavrniti hipoteze, da se obravnavani podatki razvrščajo podobno normalni porazdelitvi.

Slika 2 - Porazdelitev šol glede na število vključenih učencev



Podoba se nekoliko spremeni, če ločeno pogledamo redne osnovne šole in osnovne šole za učence s posebnimi potrebami. Še vedno smo s Kolmogorov – Smirnov testom pokazali, da lahko distribucijo vrnjenih anketnih vprašalnikov rednih osnovnih šol glede na število vključenih otrok obravnavamo kot normalno ($z = 1,244$, $p = 0,090$).

Tabela 5 - Redne osnovne šole glede na število vključenih učencev

Velikost šole	f	f %
zelo majhna šola (0 - 150)	22	8,7
majhna šola (151 - 400)	121	47,8
srednje velika šola (401 - 700)	86	34,0
velika šola (>701)	24	9,5
Skupaj	253	100,0
Ni podatka	2	
Skupaj	255	

Na podlagi Tabele 4 in Tabele 5 smo izračunali, da je kar 47,8 % vseh zelo majhnih šol v raziskavi osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami. Med osnovnimi šolami za otroke s posebnimi potrebami se srednje velike in velike šole celo sploh ne pojavljajo. Glede na velikost populacije otrok s posebnimi potrebami ter zahtevnost dela ni presenetljivo, da imajo vse šole za otroke s posebnimi potrebami, ki so nam vrnilo izpolnjene vprašalnike vključenih manj kot 400 otrok.

Tabela 6 - Osnovne šole za učence s posebnimi potrebami glede na število vključenih učencev

Velikost šole	f	f %
zelo majhna šola (0 - 150)	18	94,7
majhna šola (151 - 400)	1	5,3
Skupaj	19	100,0

Tabela 5 pa nam hkrati pokaže, da se deleži osnovnih šol po številu vključenih učencev nekoliko spremenijo, če ne upoštevamo osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami, v katere je večinoma vključeno manjše število učencev. Pokaže se, da je še vedno največji delež majhnih šol s številom učencev med 151 in 400 (47,8 %) in srednje velikih šol (34,0 %) s številom učencev med 401 in 700. Nato se razmerje v primerjavi z vsemi šolami, vključenimi v raziskavo spremeni, saj sledijo velike šole z več kot 701 učenci (9,5 %) in nato še zelo majhne šole z manj kot 150 učenci (8,7 %).

6.1.1.3. Osnovne šole glede na velikost kraja

Velikosti krajev, v katerih se nahajajo šole, smo razdelili v štiri skupine, glede na statistične podatke o velikosti krajev v Republiki Sloveniji (vir: Popis 2002).

Tabela 7 - Vse šole glede na število prebivalcev kraja, v katerem se nahajajo

Velikost kraja	f	f %
Manj kot 5.000 prebivalcev	138	48,4
5.000 - 15.000 prebivalcev	80	28,1
15.000 - 50.000 prebivalcev	35	12,3
več kot 50.000 prebivalcev	32	11,2
Skupaj	285	100,0
Ni podatka	1	
Skupaj	286	

Glede na število prebivalcev kraja, v katerem se šole nahajajo, je po pričakovanju glede na razpršenost in število krajev in prebivalcev v Sloveniji, največ izpolnjenih vprašalnikov iz šol v krajih z manj kot 5.000 prebivalci (48,4 %). Sledijo šole v krajih s 5.000 do 15.000 prebivalcev (28,1 %), šole v krajih s 15.000 do 50.000 prebivalcev (12,3 %) in najmanjši delež je šol v krajih z več kot 50.000 prebivalci (11,2 %). Če upoštevamo vse kraje, v katerih najdemo osnovne šole, je razpršenost podobna. V krajih z manj kot 5.000 prebivalci se namreč nahaja okoli 60,0 % vseh osnovnih šol, v krajih s 5.000 – 15.000 prebivalcev se nahaja okoli 16,0 % šol, v krajih s 15.000 – 50.000 prebivalci se nahaja 9,0 % vseh osnovnih šol in v krajih z več kot 50.000 prebivalci se nahaja približno 14,0 % vseh osnovnih šol.

Rezultat Kolmogorov-Smirnov testa je pokazal, da distribucije vrnjenih izpolnjenih anketnih vprašalnikov glede na velikost kraja ni upravičeno obravnavati kot normalno ($z = 4,819$, $p = 0,000$), saj hipotezo, da se obravnavani podatki razvrščajo podobno normalni porazdelitvi, zavrne s tveganjem, manjšim od 0,1 %. Iz Tabele 7 lahko vidimo, da je občutno večje število šol, ki se nahajajo v krajih z manj kot 5.000 prebivalci.

Zaradi interpretacij nadaljnjih analiz pa nas je zanimalo tudi, ali se glede na velikost kraja, v katerem se nahajajo, statistično pomembno razlikujejo velikosti šole.

Tabela 8 - Število vključenih otrok glede na velikost kraja

Velikost kraja	N	Aritmetična sredina števila vključenih otrok	Standardni odklon
manj kot 5.000	134	289,43	147,079
5.000 – 15.000	73	566,67	218,096
15.000 – 50.000	30	526,57	167,583
več kot 50.000	31	471,48	140,319

Z Brown-Forsythe grobim testom analize varianc smo ugotovili, da se aritmetične sredine števila vključenih učencev glede na velikost kraja med seboj statistično pomembno razlikujejo ($F = 48,566$, $g_1 = 3$, $g_2 = 157,017$, $p = 0,000$). Zato smo se odločili za izdelavo Post Hoc analize, ki nam prikaže, katere aritmetične sredine se statistično pomembno razlikujejo od drugih.

Tabela 9 - Post-Hoc analiza razlik aritmetičnih sredin števila vključenih otrok

(I) Velikost kraja	(J) Velikost kraja	Razlika aritmetičnih sredin (I-J)	Standardna napaka	<i>p</i>
Manj kot 5.000	5.000 - 15.000	-277,25(*)	28,514	,000
	15.000 - 50.000	-237,14(*)	33,130	,000
	več kot 50.000	-182,06(*)	28,224	,000
5.000 - 15.000	Manj kot 5.000	277,25(*)	28,514	,000
	15.000 - 50.000	40,10	39,846	,899
	več kot 50.000	95,19	35,871	,056
15.000 - 50.000	Manj kot 5.000	237,14(*)	33,130	,000
	5.000 - 15.000	-40,10	39,846	,899
	več kot 50.000	55,08	39,639	,673
več kot 50.000	Manj kot 5.000	182,06(*)	28,224	,000
	5.000 - 15.000	-95,19	35,871	,056
	15.000 - 50.000	-55,08	39,639	,673

* Razlika aritmetičnih sredin je statistično pomembna na ravni 0,05.

Multipla primerjava s pomočjo Post Hoc Tahmane-jevega T2 testa, ki ne predpostavlja homogenosti varianc nam je pokazala, da se statistično pomembno glede na število vključenih otrok (oz. velikost šole) od drugih velikosti krajev, v katerih se šole nahajajo, razlikujejo najmanjši kraji, z manj kot 5.000 prebivalci. Vidimo lahko, da je aritmetična sredina števila vključenih otrok v šole v najmanjših krajih statistično pomembno nižja kot v drugih velikostih krajev, ki se prav tako med seboj statistično pomembno ne razlikujejo.

6.1.1.4. Osnovne šole glede na enoto Zavoda za šolstvo

Vsaka od osnovnih šol v Sloveniji pripada določeni enoti Zavoda RS za šolstvo. Zanimalo nas je, kakšna je razpršenost osnovnih šol, od katerih smo dobili vrnjene izpolnjene anketne vprašalnike.

Tabela 10 - Vse osnovne šole glede na enoto Zavoda RS za šolstvo

OE ZRSS	f	f %
Ljubljana	61	21,9
Maribor	60	21,5
Celje	33	11,8
Kranj	24	8,6
Nova Gorica	19	6,8
Koper	25	9,0
Novo mesto	26	9,3
Murska Sobota	22	7,9
Slovenj Gradec	9	3,2
Skupaj	279	100,0
Ni podatka	2	
Skupaj	281	

Rezultat Kolmogorov-Smirnov testa je pokazal, da distribucije vrnjenih izpolnjenih anketnih vprašalnikov glede na velikost kraja ni upravičeno obravnavati kot normalno ($z = 3,310$, $p = 0,000$), saj hipotezo, da se obravnavani podatki razvrščajo podobno normalni porazdelitvi, zavrnemo s tveganjem, manjšim od 0,1 %.

Tako za razpršenost glede na velikost kraja kakor tudi glede na enote Zavoda RS za šolstvo rezultat ni zelo presenetljiv, saj zlahka ugotovimo, da je v Sloveniji več kot 50 % krajev manjših od 5.000 prebivalcev in na drugi strani, da imata regiji, ki jih pokrivata Mariborska in Ljubljanska enota Zavoda RS za šolstvo, večji delež prebivalstva kot druge regije in je zato v teh dveh regijah tudi število šol večje.

6.3.2. Opis podatkov MŠZŠ in ZRSS

Za podatke o usmeritvah smo prosili tudi Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Sektor za osnovno šolstvo in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Oddelek za vodenje postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. V obeh institucijah so nam omogočili vpogled in analizo podatkov, vendar smo imeli nekaj težav s pridobivanjem podatkov, ki bi bili vzporedni z nekaterimi, ki smo jih dobili na podlagi izpolnjenih anketnih vprašalnikov, saj sta obe instituciji enotne baze podatkov in programe za vnašanje podatkov o usmeritvah otrok s posebnimi potrebami v mesecu juliju 2004 oziroma septembru 2004 šele vzpostavljali. Zato so podatki ki smo jih lahko pridobili od obeh institucij nekoliko okrnjeni, kljub temu pa nam bodo služili kot ilustracija podobe o usmeritvah otrok s posebnimi potrebami.

Podatki Ministrstva za šolstvo, znanost in šport se nanašajo na odločbe o usmeritvah, ki so bile izdane od začetka šolskega leta 2001/02 do konca meseca aprila 2004. Ponovno moramo poudariti, da so lahko podatki nepopolni, saj se je v času, ko smo podatke sami pridobili, enotna baza podatkov šele vzpostavljala. Podatki o usmeritvah otrok s posebnimi potrebami so ločeni na usmeritve v vrtce, osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, zavode, srednje šole ter na podatke o otrocih, ki niso bili usmerjeni. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport nam je zaradi varovanja osebnih podatkov posredovalo podatke, ki niso vključevali imen otrok ali drugih šifer, po katerih bi jih lahko prepoznali. Nas so zanimale le usmeritve otrok, ki so bili usmerjeni v osnovne šole katerekoli vrste, torej tudi usmeritve v osnovne šole s prilagojenim programom in v osnovne šole, ki jih izvajajo različni zavodi. Nekaj težav smo imeli predvsem pri usmeritvah v zavode, saj v vseh primerih ni bilo povsem jasno, ali usmeritev pomeni vključevanje v osnovno šolsko vzgojo in izobraževanje, zato smo vključili vse primere, ki bi potencialno lahko bili vključeni v osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje. Iz posredovanih podatkov smo lahko ugotovili:

- v katere šole oz. zavode so bili otroci usmerjeni;
- katera enota Zavoda za šolstvo oz. Centra za socialno delo je izvajala usmeritev;
- kdaj je bila odločba izdana, za kateri datum je določeno preverjanje usmeritve (iz omenjenih dveh podatkov smo izračunali, koliko časa naj bi glede na odločbe o usmeritvi preteklo od izdaje odločbe do preverjanja njene ustreznosti);

- člen Pravilnika o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur.l. SRS, št. 18/77) po katerem je bila izvedena usmeritev oz. posebno potrebo, ki jo ima posamezen otrok;
- v odločbi določeno število ur dodatne strokovne pomoči, ali se otroku dodeli spremljevalca, zmanjšano število učencev v oddelku ter druge prilagoditve, kot jih določa odločba;
- koliko ur dodatne strokovne pomoči je bilo odobrenih s strani MŠZŠ, za koliko ur je MŠZŠ dodelil spremljevalca otroku, ali je bil odobren dodatni oddelek ter ostalo, kar je odobrilo MŠZŠ.

Prav tako smo od Ministrstva za šolstvo, znanost in šport pridobili tudi skupne splošne podatke o izvajanju programov vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami v šolskem letu 2003/04, ki so bili veljavni na dan 1.4.2004 in vsebujejo število usmerjenih otrok, število ur dodatne strokovne pomoči, število gibalno oviranih otrok, katerim je bil dodeljen spremljevalec in število otrok, za katere je z odločbo določena vključitev v oddelek z manjšim številom otrok.

Podatki Zavoda Republike Slovenije za šolstvo se nekoliko razlikujejo in se nanašajo na usmeritve do meseca maja 2004. Zaradi še ne poenotenega vnašanja podatkov o posameznih usmeritvah, smo dobili le povzetke in skupna poročila o številu usmeritev. Podatki so razdeljeni glede na enote Zavoda za šolstvo: OE Ljubljana, OE Maribor, OE Celje, OE Kranj, OE Nova Gorica, OE Koper, OE Novo mesto in OE Murska Sobota. Usmeritve na OE Slovenj Gradec so se šele pričele izvajati, zato v poročila niso vključene. Iz podatkov je razvidno, koliko otrok s posameznimi posebnimi potrebami je bilo usmerjenih, vendar žal niso ločeni glede na stopnjo šolanja oz. ni mogoče ugotoviti, koliko otrok s posamezno posebno potrebo je bilo usmerjenih v osnovno šolo. Glede na stopnjo vzgoje in izobraževanja je bilo mogoče iz podatkov Zavoda za šolstvo ugotoviti le, v katere vrste programov so bili otroci na ravni osnovne šole vključeni. Zanimivi pa so tudi splošni podatki, ki povedo, koliko je bilo glede na enote zavoda vloženih zahtevkov za usmeritve v obdobju od marca 2003 do aprila 2004, kakšno je bilo v tem obdobju število odločb, število sklepov ter odločb, ki so bile izdane v soglasju ZRSS in pristojnih Centrov za socialno delo.

6.4. Rezultati in interpretacija

Povedali smo že, da bomo predstavili tako podatke o usmerjanju ter vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki smo jih dobili na podlagi vrnjenih izpolnjenih anketnih vprašalnikov, kakor tudi podatke, ki smo jih pridobili od Zavoda RS za šolstvo in Ministrstva za šolstvo, znanost in šport. Skušali bomo odgovoriti na osnovna raziskovalna vprašanja, ugotoviti veljavnost naše osnovne hipoteze ter na podlagi empiričnih ugotovitev izpostaviti problematične točke ter predlagati drugačne rešitve.

6.4.1. Vključenost otrok s posebnimi potrebami

Na prvem mestu nas je zanimalo, kakšno je število otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v osnovne šole oz. kako se število vključenih otrok s posebnimi potrebami razlikuje glede na vrsto šole, glede na velikost šole, glede na velikost kraja, glede na enoto Zavoda RS za šolstvo, glede na vrsto posebnih potreb ter glede na vrsto programa.

6.4.1.1. Število otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto šole

Šole smo glede na vrsto razdelili v tri skupine: na redne osnovne šole (ki izvajajo le redni izobraževalni program ter izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo), na osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami (ki izvajajo prilagojene izobraževalne programe, posebni izobraževalni program ali vzgojni program) ter na redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami (ki v rednih oddelkih izvajajo redni izobraževalni program ter izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v oddelkih za otroke s posebnimi potrebami pa tudi druge programe).

Tabela 11 - Število otrok s posebnimi potrebami kot jih navajajo šole, glede na vrsto šole, v šolskem letu 2003/04

Število vključenih otrok s posebnimi potrebami	Vrsta šole						Vse šole	
	Redna osnovna šola	Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami		Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami				
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
0	5	2,0					5	1,8
1	12	4,8					12	4,3
2	13	5,2					13	4,6
3	28	11,2					28	10,0
4	31	12,4					31	11,0
5	24	9,6					24	8,5
6	22	8,8			1	9,1	23	8,2
7	18	7,2					18	6,4
8	18	7,2					18	6,4
9	14	5,6					14	5,0
10	13	5,2					13	4,6
11	11	4,4					11	3,9
12	8	3,2					8	2,8
13	13	5,2					13	4,6
14	6	2,4					6	2,1
15	4	1,6					4	1,4
16	5	2,0					5	1,8
17	1	,4					1	,4
18	1	,4					1	,4
19					1	9,1	1	,4
20	1	,4					1	,4
21			1	5,3			1	,4
22			1	5,3	1	9,1	2	,7
23	1	,4					1	,4
24					1	9,1	1	,4
25	1	,4	1	5,3			2	,7
26					1	9,1	1	,4
29	1	,4					1	,4
30					2	18,2	2	,7
35			1	5,3			1	,4
40			2	10,5			2	,7
41					1	9,1	1	,4
42			2	10,5			2	,7
43					1	9,1	1	,4
54					1	9,1	1	,4
62			1	5,3			1	,4
69					1	9,1	1	,4
73			1	5,3			1	,4
78			1	5,3			1	,4
84			2	10,5			2	,7
85			1	5,3			1	,4
88			1	5,3			1	,4
96			1	5,3			1	,4
100			1	5,3			1	,4
130			1	5,3			1	,4
333			1	5,3			1	,4
Skupaj	251	100,0	19	100,0	11	100,0	281	100,0

Iz podatkov na podlagi anketnih vprašalnikov lahko sklepamo, da je največ takšnih rednih osnovnih šol, v katere so vključeni po 4 otroci s posebnimi potrebami (12,4 % šol) oz. 3 otroci s posebnimi potrebami (11,2 % šol), enak pa je tudi trend, če upoštevamo vse osnovne šole. Zaradi majhnih vzorcev osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami in rednih osnovnih šol

z oddelki za otroke s posebnimi potrebami zanje ne moremo govoriti o najpogosteje pojavljajočem številu vključenih otrok s posebnimi potrebami. Ravno razlika med velikostjo vzorcev rednih osnovnih šol ter osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami in rednih osnovnih šol z oddelki za otroke s posebnimi potrebami pa je tudi razlog, da so si rezultati ob upoštevanju vseh osnovnih šol in ob upoštevanju le rednih osnovnih šol med seboj močno podobni.

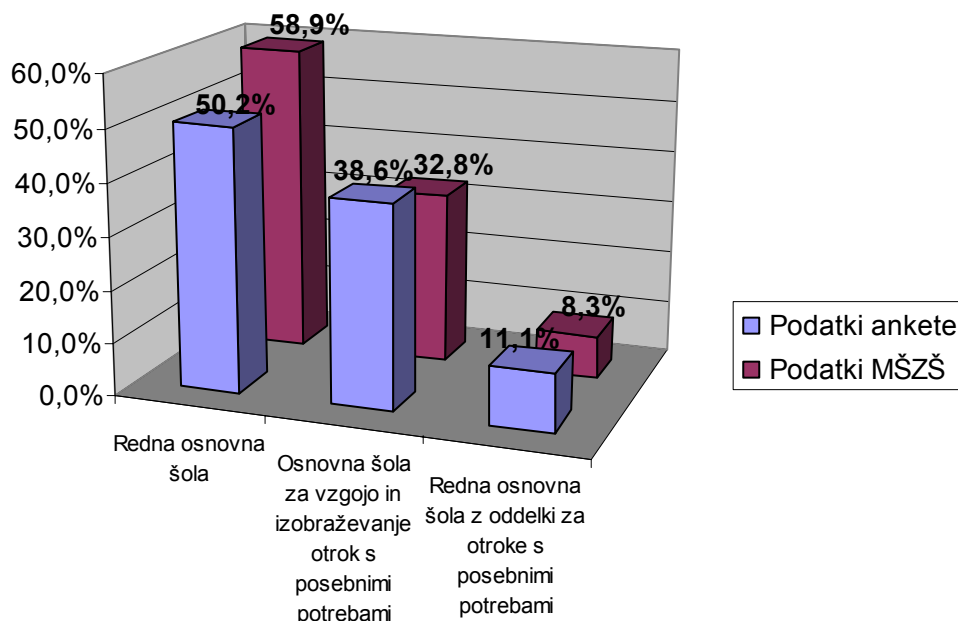
Iz podatkov MŠZŠ o usmeritvah otrok s posebnimi potrebami se pokaže nekoliko drugačna podoba, vendar razlike med strukturnimi odstotki niso statistično pomembne, saj ničelnih hipotez o enakosti strukturnih odstotkov ne moremo zavrniti ($|z| < 1,96$). Iz teh podatkov smo ugotovili, da je bilo največ rednih osnovnih šol, kamor so bili usmerjeni po 3 otroci s posebnimi potrebami (13,8 % šol) oz. po 1 otrok s posebnimi potrebami (13,3 % šol), sledijo pa jim šole z 2 usmerjenima učencema s posebnimi potrebami (10,8 % šol) in šole z 4 usmerjenimi učenci s posebnimi potrebami (10,8 % šol). Maksimalno je bilo glede na podatke MŠZŠ v šolo usmerjenih 26 otrok s posebnimi potrebami.

S pomočjo Kolmogorov – Smirnov testa smo želeli preveriti hipotezo, da je distribucija števila vključenih otrok s posebnimi potrebami podobna normalni porazdelitvi. Ugotovili smo, da ob upoštevanju vseh vrst osnovnih šol porazdelitve števila vključenih otrok s posebnimi potrebami ne moremo obravnavati kot normalno, saj moramo na podlagi omenjenega testa zavrniti hipotezo o normalnem porazdeljevanju ($z = 3,310$, $p = 0,000$). Na podlagi grafičnega prikaza smo predvidevali, da se podatki ne porazdeljujejo normalno zaradi posameznih ekstremnih odstopanj navzgor. Tudi ko smo preverjali hipotezo o normalnosti porazdelitve deležev vključenih otrok s posebnimi potrebami smo ugotovili, da porazdelitve ne moremo obravnavati kot normalne, saj moramo na podlagi rezultata Kolmogorov-Smirnov testa ($z = 7,654$, $p = 0,000$) zavrniti ničelno hipotezo normalni porazdelitvi.

Zaradi nadaljnjih analiz smo izračunali tudi deleže vključenih otrok s posebnimi potrebami in s Kolmogorov-Smirnov testom preverili, ali se deleži vključenih otrok s posebnimi potrebami znotraj rednih osnovnih šol porazdeljujejo normalno. Ugotovili smo, da hipoteze o normalnem porazdeljevanju podatkov o deležu vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah ne moremo zavrniti ($z = 1,344$, $p = 0,054$) in zato porazdelitev lahko obravnavamo kot normalno.

Zanimivo je tudi razmerje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole, v osnovne šole za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter v redne osnovne šole, ki izvajajo tudi oddelke za otroke s posebnimi potrebami.

Slika 3 - Vključevanje otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto šole

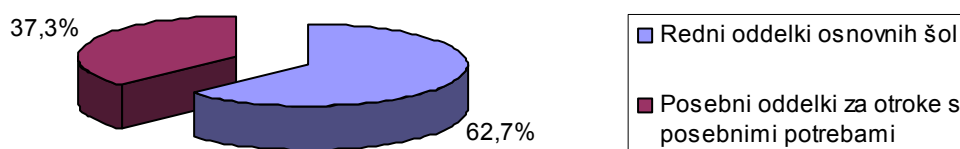


Glede na podatke, pridobljene s pomočjo anketnega vprašalnika, je torej približno polovica otrok s posebnimi potrebami vključenih v redne osnovne šole, nekaj manj kot 40,0 % v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami ter nekaj več kot 10,0 % v redne osnovne šole, ki izvajajo tudi oddelke za otroke s posebnimi potrebami. Podatki MŠZŠ pokažejo, da so bile usmeritve otrok s posebnimi potrebami razporejene nekoliko drugače, kar ni nujno posledica neskladij v podatkih o vključenih otrocih in o odločbah o usmeritvi, temveč je lahko tudi posledica različnih obdobij, ki jih oboji podatki zajemajo – odgovori na anketni vprašalnik se nanašajo na šolsko leto 2003/04, podatki MŠZŠ pa zajemajo usmeritve od septembra 2001 do aprila 2004. Na podlagi podatkov MŠZŠ vidimo, da je bilo v redno osnovno šolo usmerjenih 58,9 % vseh otrok z odločbami o usmeritvi, torej statistično pomembno več kot pokažejo rezultati anketnega vprašalnika ($|z|=7,63$, $p=0,001$), v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami je bilo usmerjenih 32,8 % otrok z odločbami o usmeritvi (in lahko prav tako zavrnemo ničelno hipotezo o enakosti strukturnih odstotkov: $|z|=5,32$, $p=0,001$) in v redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami je bilo usmerjenih 8,3 % otrok z odločbami o usmeritvi (kjer lahko ponovno zavrnemo hipotezo o enakosti strukturnih

odstotkov ($|z|=7,63$, $p=0,001$). Razmerja med številom otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah, v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami in v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami pa se glede na vir informacij bistveno ne razlikujejo.

Vendar nam razmerje še ne pove, kolikšen delež otrok s posebnimi potrebami je skupaj s svojimi vrstniki vključenih v redne oblike vzgoje in izobraževanja in kolikšen delež je vključenih v posebne ločene oddelke oz. programe vzgoje in izobraževanja. Na podlagi podatkov MŠZŠ je v Grafu 3 prikazano razmerje med otroci, vključenimi v redne oddelke oz. programe vzgoje in izobraževanja ter otroci, vključenimi v posebne ločene oddelke za otroke s posebnimi potrebami, tako v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami kakor tudi v posebnih oddelkih nekaterih rednih osnovnih šol.

Slika 4 - Razmerje med vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne in posebne oddelke vzgoje in izobraževanja



Vidimo torej, da je bilo več kot polovica otrok s posebnimi potrebami usmerjenih v oddelke skupaj s svojimi vrstniki brez posebnih potreb, kjer se izvaja redni program vzgoje in izobraževanja. Še vedno pa se nekaj več kot tretjina otrok s posebnimi potrebami vključuje v bolj ali manj segregirane oblike vzgoje in izobraževanja.

Ne glede na to, da se približno polovica otrok s posebnimi potrebami vključuje v redne programe vzgoje in izobraževanja smo predpostavljali, da je v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami vendarle vključeno večje povprečno število otrok s posebnimi potrebami, kakor v redne osnovne šole.

Tabela 12 - Število vključenih otrok s posebnimi potrebami

	f	Število vključenih otrok s posebnimi potrebami		Delež vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na skupno število učencev na šoli (%)	
		Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Aritmetična sredina	Standardna deviacija
Redne osnovne šole	258	7,07	4,615	1,94	1,280
Osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami	19	77,89	68,945	100,00	0,000
Redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	12	35,58	18,865	5,94	3,715
Skupaj	289	12,91	25,696	8,67	24,551

Čeprav smo ugotovili, da ne moremo dokazati, da se število vključenih otrok s posebnimi potrebami porazdeljuje normalno, smo se zaradi porazdelitve, ki je normalni zelo podobna vendarle odločili za izračun analize variance. Ker je Levenov preizkus pokazal, da predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($F = 58,280$, $g_1 = 2$, $g_2 = 868$, $P = 0,000$), smo uporabili Brown-Forsythe-ov grobi izračun analize variance. Ugotovili smo, da so med aritmetičnimi sredinami števila vključenih učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah, v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami in rednih osnovnih šolah, ki izvajajo tudi oddelke za otroke s posebnimi potrebami statistično pomembne razlike ($F = 19,902$, $g_1 = 2$, $g_2 = 20,692$, $P = 0,000$). S tveganjem manjšim od 0,1 % namreč lahko zavrnilo ničelno hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin in sprejmemo alternativno hipotezo, da se aritmetične sredine števila vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto šole med seboj statistično pomembno razlikujejo. Najvišja je aritmetična sredina števila vseh vključenih otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami in najnižja v rednih osnovnih šolah, ki nimajo oddelkov za otroke s posebnimi potrebami.

Iz Tabele 12 je tudi jasno, da se med posameznimi vrstami šol razlikuje tudi povprečni delež vključenih otrok s posebnimi potrebami, saj imajo osnovne šole namenjene vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami vključenih 100 % otrok s posebnimi potrebami. Med deležem vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah in deležem otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah, ki izvajajo tudi oddelke za vzgojo in

izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, kjer predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($p = 0,000$), se razlika aritmetičnih sredin prav tako pokaže kot statistično pomembna ($t = 3,717$, $g = 11,124$, $p = 0,003$). Iz Tabele 12 lahko sklepamo, da je povprečni delež vključenih otrok s posebnimi potrebami statistično pomembno višji v rednih osnovnih šolah, ki izvajajo tudi oddelke za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, kakor v rednih osnovnih šolah, ki teh oddelkov nimajo.

Do podobnih rezultatov kot na podlagi podatkov, ki smo jih zbrali na osnovni anketnega vprašalnika, smo prišli tudi na podlagi podatkov MŠZŠ. Seveda v tem primeru ne moremo govoriti o povprečnem številu vključenih otrok s posebnimi potrebami na posamezno vrsto šole, temveč o povprečnem številu odločb o usmeritvi, ki so bile glede na posamezno vrsto šole izdane v obdobju, ki ga podatki zajemajo. Tako smo ugotovili, da je bilo v redne osnovne šole v celotnem obdobju, ki ga zajemajo podatki MŠZŠ (od septembra 2001 do aprila 2004) usmerjenih povprečno 5,7 otrok s posebnimi potrebami na šolo, v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami povprečno 27,9 otrok na šolo in v redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami povprečno 19,2 otroka s posebnimi potrebami na posamezno šolo. Ker se podatki o številu vključenih otrok s posebnimi potrebami ne porazdeljujejo normalno oz. niti podobno normalni porazdelitvi, ker so vzorci po velikosti zelo različni in ker Levenov test enakosti varianc pokaže, da varianc ne moremo obravnavati kot enake ($F = 76,030$, $g_1 = 2$, $g_2 = 466$, $p = 0,000$), izračuni o statistični pomembnosti razlik med aritmetičnimi sredinami ne bi bili zanesljivi, saj ni izpolnjen noben pogoj za njihovo izvedbo. Vendarle pa iz aritmetičnih sredin števila usmerjenih otrok s posebnimi potrebami glede na vrste šol vidimo, da je povprečno najmanj otrok s posebnimi potrebami vključenih v redne osnovne šole in povprečno najvišje število v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami. Glede na to se torej skozi podatke MŠZŠ o usmeritvah otrok s posebnimi potrebami kaže podobna slika, kot smo jo predstavili o številu vključenih otrok s posebnimi potrebami na podlagi podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika.

6.4.1.2. Število otrok s posebnimi potrebami glede na velikost šole

Zaradi statistično pomembno višjega deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami in v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami smo pri preverjanju, ali na višji delež vključenih otrok s posebnimi potrebami vpliva tudi velikost šole upoštevali le redne osnovne šole, ki oddelkov za otroke s posebnimi potrebami ne izvajajo.

Tabela 13 - Delež vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na velikost šole

Velikost šole	N	Aritmetična sredina deleža otrok s posebnimi potrebami (%)	Standardna deviacija
(1) 0 – 150 učencev	22	2,8032	2,24198
(2) 151 – 400 učencev	121	2,0218	1,26063
(3) 401 – 700 učencev	86	1,8282	0,95369
(4) več kot 701 učenec	24	1,1730	0,55863

Pokazali smo, da se deleži vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah glede na velikost šole porazdeljujejo normalno, zato smo se odločili, da bomo ničelno hipotezo H_0 o enakosti povprečnih deležev glede na velikost rednih osnovnih šol preverjali z analizo variance. Ker je Levenov preizkus pokazal, da predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($F = 661,327$, $g_1 = 3$, $g_2 = 280$, $P = 0,000$), smo uporabili Brown-Forsythe-ov grobi izračun analize variance. Ugotovili smo, da so med aritmetičnimi sredinami deležev vključenih učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah glede na velikost šole, statistično pomembne razlike ($F = 31,662$, $g_1 = 3$, $g_2 = 40,909$, $P = 0,000$). S tveganjem manjšim od 0,1 % tako lahko zavrnamo ničelno hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin in sprejmemo alternativno hipotezo, da se aritmetične sredine deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na velikost šole med seboj statistično pomembno razlikujejo.

Ker smo ugotovili, da se deleži vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah glede na velikost šole statistično pomembno razlikujejo, nas je zanimalo tudi, katera velikost rednih osnovnih šol izstopa pri deležu vključenih otrok s posebnimi potrebami. Že iz Tabele 13 smo ugotovili, da imajo največji delež vključenih otrok s posebnimi potrebami

najmanjše redne osnovne šole (ki imajo do 150 učencev), najnižji delež vključenih učencev s posebnimi potrebami pa imajo največje šole (ki imajo vključenih več kot 701 učencev).

Tabela 14 - Multipla analiza razlik aritmetičnih sredin

(I) Velikost šole	(J) Velikost šole	Mean Difference (I-J)	Standardna napaka	p
Zelo majhna šola (0-150 učencev)	Majhna šola (151 – 400 učencev)	43,7169(*)	7,78968	,000
	Srednje velika šola (401 – 700 učencev)	44,2812(*)	7,75018	,000
	Velika šola (več kot 700 učencev)	44,9641(*)	7,75112	,000
Majhna šola (151 – 400 učencev)	Zelo majhna šola (0-150 učencev)	-43,7169(*)	7,78968	,000
	Srednje velika šola (401 – 700 učencev)	,5643	,83787	,985
	Velika šola (več kot 700 učencev)	1,2472	,84653	,604
Srednje velika šola (401 – 700 učencev)	Zelo majhna šola (0-150 učencev)	-44,2812(*)	7,75018	,000
	Majhna šola (151 – 400 učencev)	-,5643	,83787	,985
	Velika šola (več kot 700 učencev)	,6829	,32070	,201
Velika šola (več kot 700 učencev)	Zelo majhna šola (0-150 učencev)	-44,9641(*)	7,75112	,000
	Majhna šola (151 – 400 učencev)	-1,2472	,84653	,604
	Srednje velika šola (401 – 700 učencev)	-,6829	,32070	,201

* Razlika aritmetičnih sredin je statistično pomembna na ravni 0,05.

Z izračunom Post Hoc Tahmane-jevega T2 testa, ki ne predpostavlja homogenosti varianc, smo ugotovili, da se statistično pomembno od drugih razlikuje aritmetična sredina deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami v najmanjših osnovnih šolah (ki imajo manj kot 150 učencev).

Izračuni o deležu vključenih otrok s posebnimi potrebami, kjer se je pokazalo, da imajo najmanjše šole statistično pomembno vključen večji delež otrok s posebnimi potrebami kot večje šole, nas je presenetil. Pričakovali smo namreč ravno obratne rezultate, kjer naj bi po naših predvidevanjih imele največje šole večji delež vključenih otrok s posebnimi potrebami in najmanjše šole najmanjši delež vključenih otrok s posebnimi potrebami. Do takšne predpostavke smo prišli na podlagi lastnega poznavanja življenja v šoli in nekaterih komentarjev na vrnjenih izpolnjenih anketnih vprašalnikih, kjer je bilo zapisano »smo zelo majhna šola z majhnimi oddelki, zato ne čutimo potrebe po tem, da bi naši otroci dobili odločbe o usmeritvi«. Vendar lahko tudi izračunan rezultat, da imajo najmanjše šole statistično pomembno večji delež vključenih otrok s posebnimi potrebami, interpretiramo iz

enake pozicije, vendar nasprotnega zornega kota. Hkrati je namreč zagotovo tudi res, da imajo manjše šole za svoje učence glede na razmerje med številom učencev in učiteljev več časa in posledično otrokove posebne potrebe tudi lažje prepoznavajo.

6.4.1.3. Število otrok s posebnimi potrebami glede na velikost kraja

Prav tako smo zaradi statistično pomembno višjega deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami in v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami pri preverjanju ali na višino deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami vpliva tudi velikost kraja, upoštevali le redne osnovne šole.

Tabela 15 - Delež vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na velikost kraja

Velikost kraja	f	Aritmetična sredina deleža otrok s posebnimi potrebami	Standardni odklon
Manj kot 5.000	132	1,9232	1,32698
5.000 - 15.000	66	2,1353	1,43028
15.000 - 50.000	25	1,8783	0,92173
Več kot 50.000	30	1,6648	0,91322

Predpostavka o homogenosti varianc podatkov, na katerih temelji splošna analiza variance (One-Way ANOVA), je upravičena ($F = 1,204$, $g_1 = 3$, $g_2 = 249$, $p = 0,309$). Kakor kaže izid F-preizkusa učinka faktorja velikost kraja ($F = 1,000$, $g_1 = 3$, $g_2 = 249$, $p = 0,393$), razlika med kraji katerekoli velikosti ni statistično značilna. Glede na to, da ničelne hipoteze H_0 o enakosti aritmetičnih sredin deležev vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah glede na velikost kraja ne moremo zavrni, lahko predpostavljamo, da se ne glede na velikost kraja v redne osnovne šole vključuje približno enak delež otrok s posebnimi potrebami. Ali povedano drugače, delež vključenih otrok s posebnimi potrebami ni statistično pomembno povezan z velikostjo kraja.

6.4.1.4. Število otrok s posebnimi potrebami glede na enoto Zavoda RS za šolstvo

Zanimalo nas je, ali se povprečni delež vključenih otrok s posebnimi potrebami, kot jih prepoznavajo šole, razlikuje glede na enoto Zavoda za šolstvo oz. ali morda katera enota zavoda glede na povprečni delež vključenih otrok s posebnimi potrebami izstopa.

Tabela 16 - Deleži vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na enoto Zavoda za šolstvo

	Enota Zavoda za šolstvo	f	Aritmetična sredina deleža otrok s posebnimi potrebami	Standardni odklon
Delež otrok s posebnimi potrebami glede na velikost šole	Ljubljana	54	1,4623	,95481
	Maribor	57	2,5407	1,77697
	Celje	30	1,9239	,85757
	Kranj	24	2,1014	,96240
	Nova Gorica	16	2,2335	1,10741
	Koper	23	2,2032	1,47948
	Novo mesto	22	1,4088	,58494
	Murska Sobota	21	1,4548	1,04396
	Slovenj Gradec	5	2,0922	,65282

Levenov preizkus je pokazal, da predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($F = 4,399$, $g_1 = 8$, $g_2 = 243$, $p = 0,000$), zato smo uporabili Brown-Forsythe-ov grobi izračun analize variance. Ugotovili smo, da lahko rečemo, da so med aritmetičnimi sredinami deležev vključenih učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah glede na enoto Zavoda za šolstvo, statistično pomembne razlike ($F = 5,020$, $g_1 = 8$, $g_2 = 171,613$, $p = 0,000$). Na podlagi izračuna lahko namreč zavrtnemo ničelno hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin s tveganjem manjšim od 0,1 % in sprejmemo alternativno hipotezo, da se aritmetične sredine deležev vključenih otrok s posebnimi potrebami med posameznimi enotami Zavoda za šolstvo razlikujejo.

Seveda nas je zanimalo za katero izmed enot Zavoda za šolstvo lahko rečemo, da se statistično pomembno aritmetična sredina vključenih otrok s posebnimi potrebami razlikuje od aritmetičnih sredin v drugih enotah. Multipla primerjava s pomočjo Post Hoc Tahmane-

jevega T2 testa, ki ne predpostavlja homogenosti varianc nam je pokazala, da se statistično pomembno glede na povprečni delež vključenih otrok s posebnimi potrebami med seboj razlikujejo le redke enote Zavoda za šolstvo.

Tabela 17 - Multipla analiza razlik aritmetičnih sredin deležev vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na enoto Zavoda za šolstvo

	(J) Enota Zavoda za šolstvo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Ljubljana	Maribor	-1,0783(*)	,26885	,005
	Celje	-,4616	,20346	,621
	Kranj	-,6391	,23553	,290
	Nova Gorica	-,7712	,30583	,506
	Koper	-,7408	,33474	,719
	Novo mesto	,0536	,18010	1,000
	Murska Sobota	,0075	,26226	1,000
	Slovenj Gradec	-,6298	,31956	,976
Maribor	Celje	,6168	,28269	,689
	Kranj	,4393	,30658	,998
	Nova Gorica	,3072	,36338	1,000
	Koper	,3375	,38803	1,000
	Novo mesto	1,1319(*)	,26636	,002
	Murska Sobota	1,0858	,32756	,054
	Slovenj Gradec	,4485	,37501	1,000
Celje	Kranj	-,1775	,25121	1,000
	Nova Gorica	-,3096	,31806	1,000
	Koper	-,2793	,34595	1,000
	Novo mesto	,5151	,20017	,378
	Murska Sobota	,4691	,27643	,976
	Slovenj Gradec	-,1683	,33128	1,000
Kranj	Nova Gorica	-,1321	,33947	1,000
	Koper	-,1017	,36573	1,000
	Novo mesto	,6926	,23269	,166
	Murska Sobota	,6466	,30082	,748
	Slovenj Gradec	,0092	,35189	1,000
Nova Gorica	Koper	,0303	,41451	1,000
	Novo mesto	,8247	,30365	,374
	Murska Sobota	,7787	,35853	,748
	Slovenj Gradec	,1413	,40235	1,000
Koper	Novo mesto	,7944	,33275	,579
	Murska Sobota	,7483	,38349	,884
	Slovenj Gradec	,1110	,42474	1,000
Novo mesto	Murska Sobota	-,0461	,25971	1,000
	Slovenj Gradec	-,6834	,31747	,947
Murska Sobota	Slovenj Gradec	-,6374	,37031	,989

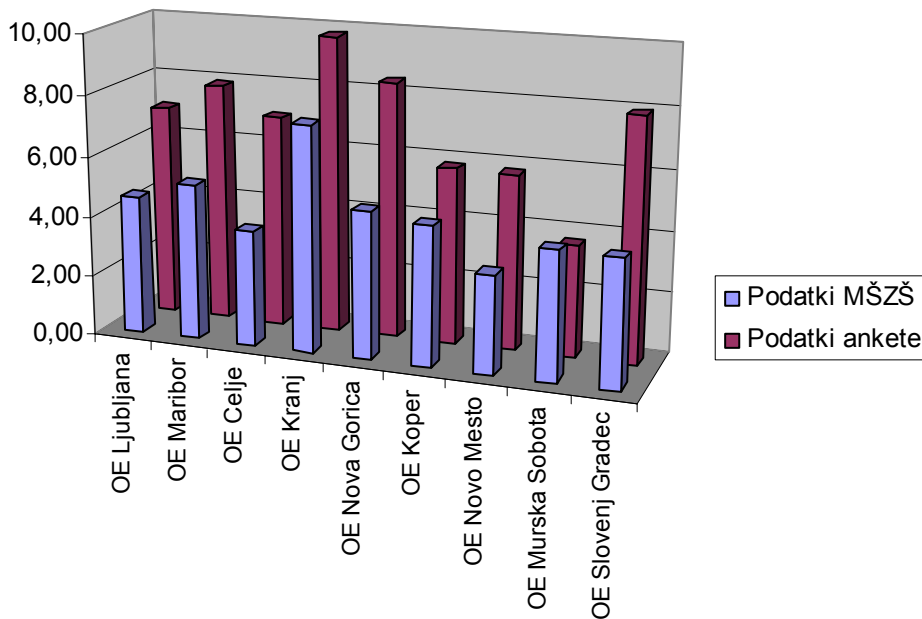
* Razlika aritmetičnih sredin je statistično pomembna na ravni 0,05.

Iz Tabele 17 vidimo, da so statistično pomembne razlike aritmetičnih sredin deležev vključenih otrok s posebnimi potrebami le med enotami: Maribor in Ljubljana, Maribor in Novo mesto ter Maribor in Murska Sobota. Statistično pomembno je torej povprečni delež v enoti Maribor višji od povprečnega deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami v enotah Ljubljana in Novo mesto, višji pa je tudi od povprečnega deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami v enoti Murska Sobota. Tudi iz Tabele 17 lahko vidimo, da je povprečni delež vključenih otrok s posebnimi potrebami najvišji v enoti Maribor in najnižji v enotah Novo mesto, Ljubljana in Murska Sobota.

O dejavnikih, ki vplivajo na statistično pomembno različni delež vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah v nekaterih enotah Zavoda RS za šolstvo kakor v drugih enotah, lahko zgolj ugibamo. Vplive na delež otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah lahko iščemo med komisijami, ki izdajajo odločbe o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami. Predvidevamo pa lahko, da ima vpliv na delež vključenih otrok s posebnimi potrebami tudi socialna razvitost regije, še posebej če pomislimo na to, da večino vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah predstavljajo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjami v duševnem razvoju, ti posebni potrebi pa sta lahko povezani tudi s socialno komponento.

Na podlagi podatkov MŠZŠ in ZRSS deležev vključenih otrok s posebnimi potrebami v posameznih šolah nismo mogli izračunati, izračunali pa smo povprečno število otrok, ki so bili usmerjeni na posamezne vrste šol. Zaradi neenakomerne razpršenosti in majhnega vzorca osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami ter rednih osnovnih šol z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, smo se odločili povprečno število otrok s posebnimi potrebami glede na enoto Zavoda RS za šolstvo prikazati le za redne osnovne šole.

Slika 5 - Povprečno število otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah



Na Sliki 5 se jasno pokaže razkorak med povprečnim številom usmeritev na šolo, ki smo ga izračunali na podlagi podatkov MŠZŠ in povprečnim številom vključenih otrok s posebnimi potrebami, kakor so ga navedle šole v izpolnjenih anketnih vprašalnikih. V vseh enotah Zavoda RS za šolstvo razen v OE Murska Sobota vidimo, da so šole navedle višje povprečno število vključenih otrok s posebnimi potrebami kakor ga izračunamo iz usmeritev, ki so vključene v bazo podatkov Ministrstva za šolstvo, znanost in šport. Ne glede na to pa obe bazi podatkov pokazeta, da je najvišje povprečno število vključenih otrok s posebnimi potrebami v OE Kranj in OE Nova Gorica, najnižje povprečno število vključenih otrok s posebnimi potrebami pa je v OE Murska Sobota in OE Novo mesto.

6.4.1.5. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto posebnih potreb

Pokazali smo torej že, kako se med seboj razlikujejo osnovne šole glede na delež vključenih otrok s posebnimi potrebami v povezavi z velikostjo šole, velikostjo kraja, kjer se nahajajo in enoto Zavoda za šolstvo, ki mu pripadajo. Za našo raziskavo je bilo zanimivo tudi raziskovalno vprašanje, v katere vrste šol se vključujejo otroci s posameznimi vrstami posebnih potreb. Še posebej je to vprašanje zanimivo, če ohranimo v mislih predpostavko, da naj določena vrsta posebne potrebe ne bi neposredno vplivala na vrsto šole, v katero se

posameznik vključuje. Vendar pa je bila ta namera, kot smo že omenili, s sprejetjem obeh pravilnikov (2003) zamegljena, saj Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003) vključuje tudi opredelitev kriterijev, po katerih se otroci z določeno posebno potrebo usmerjajo v določene programe, za posamezne programe pa obstajajo tudi že omenjene določbe, da se izvajajo v določenih vrstah šol.

Tabela 18 - V katere vrste šol so vključeni otroci s posamezno vrsto posebnih potreb v šolskem letu 2003/04 glede na podatke anketnega vprašalnika

	Redna osnovna šola	Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	Skupaj
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	11,8 %	76,9 %	11,3 %	100,0 %
Slepi in slabovidni otroci	90,3 %	0,0 %	9,7 %	100,0 %
Gluhi in naglušni otroci	95,1 %	0,0 %	4,9 %	100,0 %
Otroci z govorno jezikovnimi motnjami	88,4 %	0,0 %	11,6 %	100,0 %
Otroci z motnjami v gibalnem razvoju	64,3 %	28,6 %	7,1 %	100,0 %
Otroci z motnjami vedenja in osebnosti	78,3 %	17,2 %	4,4 %	100,0 %
Dolgotrajno bolni otroci	94,8 %	0,0 %	5,2 %	100,0 %
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	90,8 %	0,0 %	9,2 %	100,0 %

Najprej velja poudariti, da slika glede vrst posebnih potreb seveda ni tako preprosta kot je videti v prikazanih tabelah, saj je predvsem v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami vključenih mnogo otrok, ki imajo hkrati več različnih vrst posebnih potreb. V tabelah smo prikazali deleže, ki smo jih na podlagi podatkov od osnovnih šol pridobili s pomočjo navodil, naj v anketni vprašalnik vpišejo otrokovo prevladujočo posebno potrebo.

V skladu s pričakovanji smo ugotovili, da se, razen pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju, otroci z drugimi posebnimi potrebami v več kot 50 % vključujejo v redne osnovne šole, torej tudi v redne programe vzgoje in izobraževanja. Izstopajo otroci z motnjo v duševnem razvoju, med katerimi se v našem vzorcu kar 76,9 % otrok šola v šolah za otroke s posebnimi potrebami in še nadaljnjih 11,3 % v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, pri čemer pa žal nimamo podatka o tem, v kolikšni meri se otroci v teh šolah vključujejo v redne oddelke in v kolikšni meri v posebne oddelke. Le 11,8 % otrok z motnjami v duševnem razvoju se torej zagotovo šola v rednem programu vzgoje in izobraževanja. Nekoliko odstopata še dve skupini otrok s posebnimi potrebami. Kot prvo naj izpostavimo skupino otrok z motnjami v gibalnem razvoju, med katerimi se v rednem programu vzgoje in izobraževanja zagotovo šola 64,3 % otrok s to posebno potrebo, 28,6 % pa se jih vključuje v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami. Za preostali delež skupine otrok z motnjami v gibalnem razvoju, ki se vključujejo v redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami ponovno ne moremo reči, v kolikšnem deležu se šolajo v rednih oddelkih in v kolikšnem deležu v posebnih ločenih oddelkih. In še tretja skupina otrok s posebnimi potrebami, ki nekoliko izstopa od drugih skupin so otroci z motnjami vedenja in osebnosti, med katerimi se v rednih osnovnih šolah šola 78,3 % otrok, 17,2 % otrok pa se vključuje v osnovno šolo za otroke s posebnimi potrebami. Druge skupine otrok s posebnimi potrebami se po pridobljenih podatkih od osnovnih šol v več kot 90 % vključujejo v redni program vzgoje in izobraževanja.

Na podlagi podatkov Ministrstva za šolstvo, znanost in šport nas je zanimalo, ali se izračunani deleži na podlagi ocen šol razlikujejo od dejanskih odločb o usmeritvah.

Tabela 19 - V katere vrste šol so bili usmerjeni otroci s posamezno vrsto posebnih potreb na podlagi podatkov MŠZŠ o usmeritvah

	Redna osnovna šola	Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	Skupaj
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	44,3 %	44,7 %	11,0 %	100,0 %
Slepi in slabovidni otroci	67,7 %	25,8 %	6,5 %	100,0 %
Gluhi in naglušni otroci	75,9 %	18,2 %	5,9 %	100,0 %
Otroci z govorno jezikovnimi motnjami	88,8 %	4,3 %	6,9 %	100,0 %
Otroci z motnjami v gibalnem razvoju	78,1 %	15,3 %	6,5 %	100,0 %
Otroci z motnjami vedenja in osebnosti	87,5 %	7,8 %	4,7 %	100,0 %
Dolgotrajno bolni otroci	93,2 %	0,0 %	6,8 %	100,0 %
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	93,5 %	0,0 %	6,5 %	100,0 %
Otroci z več ovirami, primanjkljaji oz. motnjami	54,9 %	39,9 %	5,2 %	100,0 %

Podobno kakor na podlagi podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo anketnih vprašalnikov lahko tudi na podlagi analize podatkov MŠZŠ opazimo podobno tendenco o deležih vključevanja otrok s posameznimi vrstami posebnih potreb v določene vrste osnovnih šol. Ker pri otrocih z več ovirami, motnjami oz. primanjkljaji nismo mogli presoditi, katera od navedenih posebnih potreb najbolj vpliva na pedagoško delo z otrokom, smo ohranili tudi skupino otrok z več ovirami, motnjami oz. primanjkljaji. Podobno kot na podlagi ugotovitev šol tudi iz teh podatkov lahko razberemo, da se ne glede na skupino otrok s posebnimi potrebami več kot 50,0 % otrok iz vsake skupine vključuje v redno osnovno šolo, torej skupaj s svojimi vrstniki brez posebnih potreb. Edina izjema je tudi tukaj skupina otrok z motnjami v duševnem razvoju, čeprav je na podlagi podatkov o usmeritvah mnogo večji delež otrok

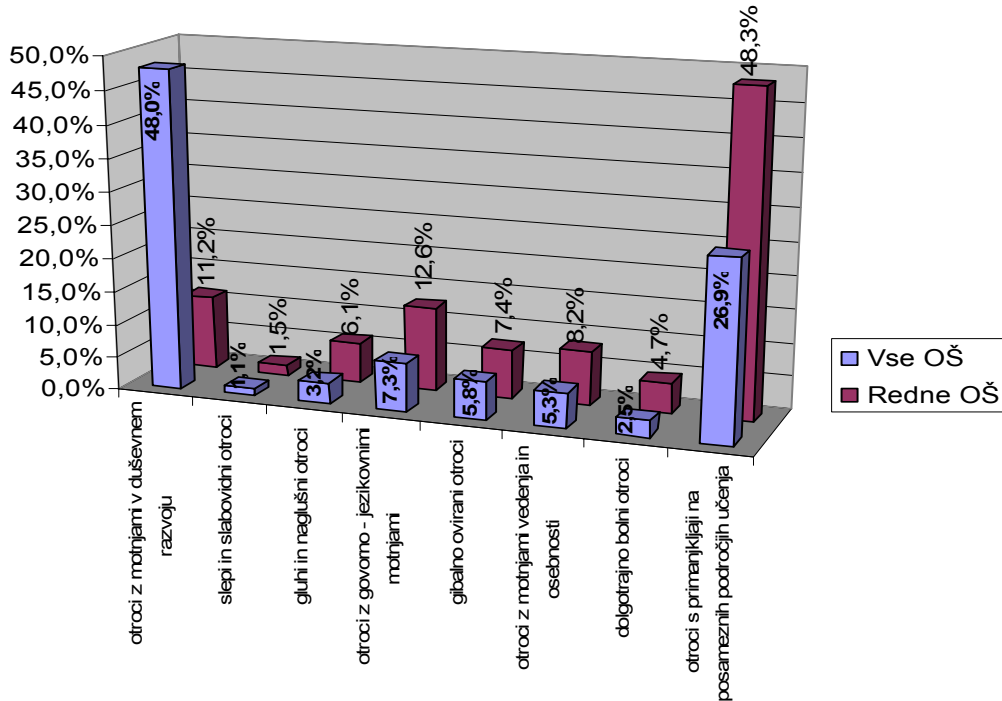
usmerjenih v redne osnovne šole (44,3 % otrok). V osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami so bili najpogosteje usmerjeni otroci z motnjami v duševnem razvoju (44,7 % teh otrok), otroci z več ovirami, motnjami oz. primanjkljaji (39,9 % teh otrok) ter slepi in slabovidni otroci (25,8 % teh otrok). Med drugimi skupinami otrok s posebnimi potrebami je bilo manj kot 20,0 % otrok usmerjenih v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami.

Zaradi vse bolj očitne orientacije k vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole nas je zanimalo tudi, kako slika zgleda iz druge strani oz. katere skupine otrok s posebnimi potrebami izstopajo po pogostosti vključevanja v določeno vrsto osnovnih šol.

Tabela 20 - Katere vrste posebnih potreb prevladujejo v posameznih vrstah osnovnih šol v šolskem letu 2003/04 glede na podatke iz anketnega vprašalnika

	Redna osnovna šola	Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	Vse osnovne šole
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	10,9 %	93,3 %	59,9 %	48,0 %
Slepi in slabovidni otroci	1,5 %	0,0 %	0,7 %	0,8 %
Gluhi in naglušni otroci	6,1 %	0,0 %	1,4 %	3,2 %
Otroci z govorno jezikovnimi motnjami	12,6 %	0,0 %	8,7 %	7,3 %
Otroci z motnjami v gibalnem razvoju	7,4 %	4,3 %	3,7 %	5,8 %
Otroci z motnjami vedenja in osebnosti	8,3 %	2,4 %	2,2 %	5,3 %
Dolgotrajno bolni otroci	4,8 %	0,0 %	1,2 %	2,5 %
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	48,4 %	0,0 %	22,2 %	26,9 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Slika 6 - Število vključenih otrok glede na vrsto posebne potrebe v posameznih vrstah osnovnih šol v šolskem letu 2003/04 glede na podatke iz anketnega vprašalnika



V rednih osnovnih šolah torej očitno med otroci s posebnimi potrebami prevladujejo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, medtem ko v vseh osnovnih šolah (predvsem zaradi velikega števila v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami) prevladujejo otroci z motnjo v duševnem razvoju. Tudi delež drugih skupin otrok s posebnimi potrebami se razlikuje, če upoštevamo podatke za vse osnovne šole ali zgolj za redne osnovne šole, ki ne izvajajo posebnih oddelkov za otroke s posebnimi potrebami. Iz Tabele 20 in Slike 5 vidimo, da je v redne osnovne šole med otroci s posebnimi potrebami vključenih daleč največ otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (48,4 %), sledijo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami (12,5 %), otroci z motnjo v duševnem razvoju in z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (10,9 %), gibalno ovirani otroci (7,4 %) ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti (8,3 %), gluhi in naglušni otroci (6,1 %), dolgotrajno bolni otroci (4,8 %) in najmanjši delež predstavljajo slepi in slabovidni otroci (1,5 %). Prav tako iz tabele 20 in slike 5 je že na prvi pogled vidna očitna razlika med deležem otrok s posebnimi potrebami, vključenih v vse osnovne šole. Tukaj absolutno izstopajo otroci z motnjo v duševnem razvoju (48,0 %), otroci z motnjami na posameznih področjih učenja predstavljajo 26,9 % vseh

vklučenih otrok s posebnimi potrebami, sledijo pa še otroci z govorno-jezikovnimi motnjami (7,3 %), gibalno ovirani otroci (5,8 %), otroci z motnjami vedenja in osebnosti (5,3 %), gluhi in naglušni otroci (3,2 %) ter dolgotrajno bolni otroci (2,5 %), tudi v vseh osnovnih šolah pa najmanjši delež predstavljajo slepi in slabovidni otroci (0,8 %).

Ponovno smo preverili tudi, kako se v posameznih vrstah osnovnih šol kaže podoba usmeritev skupin otrok s posebnimi potrebami.

Tabela 21 - Usmeritve v posamezno vrsto posebnih potreb glede na vrsto osnovne šole v posameznih vrstah osnovnih šol za usmeritve glede na podatke MŠZŠ

	Redna osnovna šola	Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	Vse osnovne šole
Otroci z motnjami v duševnem razvoju	32,4 %	64,0 %	59,9 %	44,5 %
Slepi in slabovidni otroci	1,8 %	1,4 %	1,3 %	1,7 %
Gluhi in naglušni otroci	5,7 %	2,7 %	3,3 %	4,5 %
Otroci z govorno jezikovnimi motnjami	7,3 %	0,7 %	4,2 %	5,0 %
Otroci z motnjami v gibalnem razvoju	7,4 %	2,8 %	4,6 %	5,7 %
Otroci z motnjami vedenja in osebnosti	2,5 %	0,4 %	1,0 %	1,7 %
Dolgotrajno bolni otroci	2,4 %	0,0 %	1,3 %	1,6 %
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	20,8 %	0,0 %	10,7 %	13,5 %
Otroci z več ovirami, primanjkljaji oz. motnjami	19,6	28,0	13,7	21,7
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Lahko rečemo, da se tudi ta podoba ne razlikuje bistveno od tiste, ki smo jo prikazali na podlagi izpolnjenih anketnih vprašalnikov. V redne osnovne šole so bili najpogosteje usmerjeni otroci z motnjami v duševnem razvoju (kamor so vključeni tudi otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi) (32,4 % od vseh otrok s posebnimi potrebami na rednih osnovnih šolah), pogosto pa so bili na redne osnovne šole usmerjeni tudi otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (20,8 % od otrok s posebnimi potrebami) in otroci z več

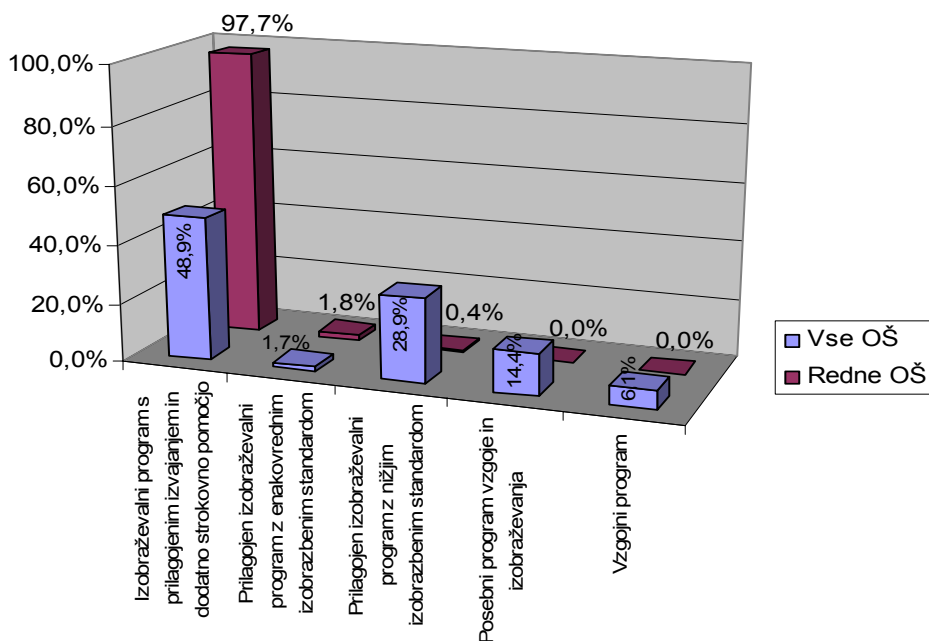
ovirami, primanjkljaji oz. motnjami (19,6 % od vseh otrok s posebnimi potrebami, usmerjenih na redne osnovne šole). Tudi na osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami je bilo usmerjenih največ otrok z motnjami v duševnem razvoju (64,0 % od vseh otrok, usmerjenih na te šole), pogosto pa so tja usmerjeni tudi otroci z več ovirami, primanjkljaji oz. motnjami, ki predstavljajo 28,0 % vseh usmeritev na osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami.

Otroci z motnjami v duševnem razvoju so torej skupina otrok s posebnimi potrebami, ki se najpogosteje usmerja in je najpogosteje vključena v vse vrste osnovnih šol in je tudi najštevilčnejša, od vseh skupin otrok s posebnimi potrebami pa so otroci iz te skupine najpogosteje vključeni v vzgojo in izobraževanje v posebnih ločenih institucijah.

6.4.1.6. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto programa

V tem poglavju smo do sedaj že pokazali, kako se otroci s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi vključujejo v posamezne vrste šol, hkrati pa smo upoštevali tudi kriterije velikosti šol, velikosti krajev, enote Zavoda RS za šolstvo in vrste posebnih potreb. Zdaj bomo te kriterije skušali pogledati skozi perspektivo programov, v katere se otroci s posebnimi potrebami vključujejo.

Slika 7 - Število vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto programa



Iz Slike 6 vidimo, da je v Sloveniji tako v vseh osnovnih šolah kakor tudi če obravnavamo le redne osnovne šole, večina učencev s posebnimi potrebami vključena v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Glede na to, da veliko večino osnovnih šol v Sloveniji predstavljajo redne osnovne šole in glede na to, da vsaka od zgoraj navedenih vrst osnovne šole ima svojo določeno specifiko glede vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je za jasno predstavo vendarle potrebna nekoliko podrobnejša razlaga vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

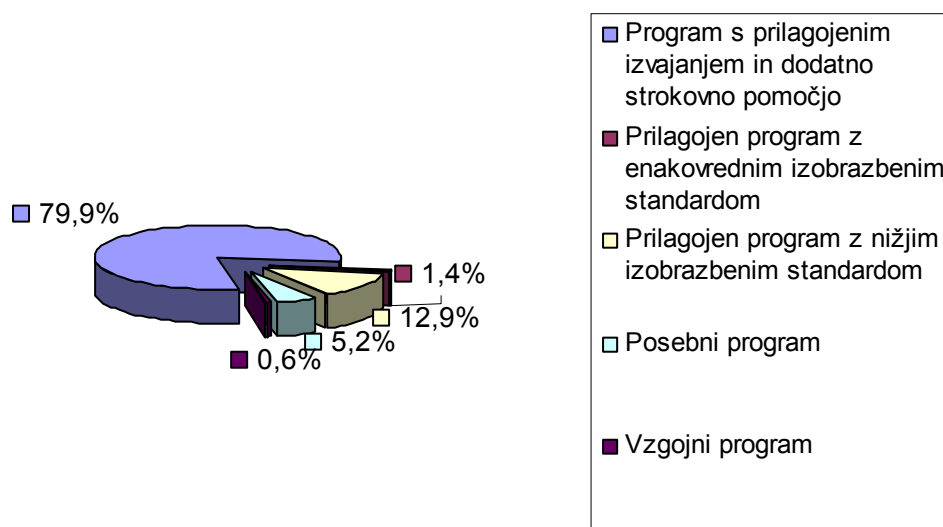
Najprej pogledjmo, kako so otroci s posebnimi potrebami razpršeni med različnimi programi vzgoje in izobraževanja. Približno 48,9 % otrok s posebnimi potrebami je tako vključenih v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, okoli 1,7 % otrok s posebnimi potrebami je vključenih v prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom, 28,9 % otrok je vključenih v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, 14,4 % otrok s posebnimi potrebami je vključenih v posebni program vzgoje in izobraževanja in 6,1 % otrok je vključenih v vzgojni program. Približno polovica otrok s posebnimi potrebami je torej vključenih v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se izvaja v rednih oddelkih osnovnih šol, kar potrjuje že povedano, da se nekaj več kot

polovica otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli skupaj s svojimi vrstniki vključuje v redne oddelke vzgoje in izobraževanja.

Ob upoštevanju le tistih otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne osnovne šole nam Slika 6 prikazuje, da je kar 97,7 % otrok vključenih v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, približno 1,8 % otrok je vključenih v prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobraževalnim standardom. Le izjemoma so šole navedle, da se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, v posebni izobraževalni program in v vzgojni izobraževalni program.

Podatke o usmeritvah v različne vrste programov osnovnošolskega izobraževanja smo pridobili tudi iz zbirke podatkov, ki nam jo je omogočil analizirati Zavod RS za šolstvo.

Slika 8 - Število usmeritev v različne programe vzgoje in izobraževanja



Glede na podatke o usmeritvah je delež usmerjenih otrok v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo še mnogo večji, kakor kažejo podatki o številu vključenih otrok v posamezne programe, ki so nam jih posredovale šole na izpolnjenih anketnih vprašalnikih. Kar 79,9 % odločb o usmeritvi naj bi po podatkih ZRSS otroke usmerjalo v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, 12,9 % otrok s posebnimi potrebami naj bi bilo usmerjenih v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, 5,2 % v posebni program, manj kot

2,0 % pa v prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom in v vzgoji program.

Razmerja med podatki ZRSS ter podatki, dobljenimi na podlagi anketnega vprašalnika so podobna. Najpogosteje torej izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, nato sledi prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program, najmanj pogosta pa sta prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom in vzgojni program. Kljub zakonsko opredeljeni kontinuiteti programov je prav tako zakonska zahteva po izpolnjevanju določenih izobrazbenih standardov ponovno razdelila otroke s posebnimi potrebami na tiste, ki te standarde lahko dosegajo in se tako vključujejo v nekoliko prilagojene programe, ki pa se izvajajo v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja ter na druge otroke, za katere se programi vzgoje in izobraževanja izvajajo v ločenih oblikah. Kontinuiteta je s to ločnico zabrisana.

6.4.2. Vključevanje otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok

Glede na Zakon o osnovni šoli (11. člen, ZOŠ 1996) so učenci s posebnimi potrebami tudi učenci z učnimi težavami in nadarjeni učenci, ki jim je šola dolžna prilagoditi metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dopolnilni oz. dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Zanimalo nas je, kako šole prepoznavajo ti dve skupini otrok s posebnimi potrebami, ali je število teh dveh skupin otrok medsebojno odvisno ter ali je medsebojno odvisno število vseh otrok s posebnimi potrebami in število otrok z učnimi težavami ter nadarjenih otrok.

Pri statistični obravnavi smo upoštevali le redne osnovne šole in redne osnovne šole, ki izvajajo tudi oddelke za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Zanimivo je, da je na vprašanje o številu otrok z učnimi težavami odgovorilo 84,1 % šol, na vprašanje o številu nadarjenih otrok pa le 50,1 % šol. Zanimive pa so tudi druge ugotovitve, do katerih pridemo ob obdelavi odgovorjenih anketnih vprašalnikov.

6.4.2.1. Število vključenih otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok

Posamezne šole so tako pri številu vključenih otrok z učnimi težavami kakor tudi pri številu vključenih nadarjenih otrok ocenile, da nimajo vključenega nobenega otroka z učnimi težavami oz. nobenega nadarjenega otroka. Približno 6,7 % rednih osnovnih šol, ki so na vprašanje odgovorile, meni, da v njihovo šolo ni vključen noben otrok z učnimi težavami, ali povedano drugače, kar 93,3 % šol meni, da je na njihovo šolo vključen vsaj en učenec z učnimi težavami, ki pa nima odločbe o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami. Na drugi strani je odstotek šol, ki so odgovorile na vprašanje in menijo, da nimajo vključenega nobenega posebej nadarjenega učenca, mnogo višji, saj je takih šol kar 27,8 %. Ob obdelavi podatkov smo postali pozorni na še eno izstopajoče dejstvo, namreč da nekatere šole na drugi strani število otrok z učnimi težavami, kakor tudi število posebej nadarjenih otrok ocenjujejo kot zelo visoko, saj je navedeni maksimum vključenih otrok z učnimi težavami 80 otrok in navedeni maksimum posebej nadarjenih otrok kar 104 otroci. Povprečno število otrok z učnimi težavami, ki so vključeni v redne osnovne šole in redne osnovne šole, ki izvajajo tudi oddelke za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je približno 12,81 otrok in povprečno število posebej nadarjenih otrok v omenjenih vrstah šol je približno 10,52.

Postavili smo hipotezo, da se povprečno število oz. povprečni delež vključenih otrok z učnimi težavami in vključenih posebej nadarjenih otrok med seboj statistično pomembno ne razlikujeta, kar smo preverjali s t-testom enakosti aritmetičnih sredin. V rednih osnovnih šolah ter rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami se glede na njihovo oceno vključuje povprečno 15,04 otrok z učnimi težavami ter 10,71 posebej nadarjenih otrok.

T-preizkus nam je pokazal, da je razlika med aritmetičnima sredinama obeh spremenljivk statistično pomembna ($t = 2,940$, $df = 132$, $p = 0,004$), kar pomeni, da osnovne šole prepoznavajo statistično pomembno več otrok, ki imajo učne težave, kakor posebej nadarjenih otrok. Posledično nas je zanimalo, ali se statistično pomembno razlikujeta tudi povprečna deleža vključenih otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok. Povprečni delež vključenih otrok z učnimi težavami je okoli 3,5 %, medtem ko je povprečni delež posebej nadarjenih otrok okoli 2,6 %. Tudi med aritmetičnima sredinama deležev obeh spremenljivk je t-test pokazal statistično pomembno razliko ($t = 2,703$, $df = 131$, $p = 0,008$).

Trdimo torej lahko, da osnovne šole v večjem številu in deležu prepoznavajo otroke z učnimi težavami kakor posebej nadarjene otroke, kar lahko razumemo kot logično posledico dejstva, da se učne težave v šolskem življenju in delu kažejo v obliki slabšega učnega uspeha, ki ga želijo učitelji in šole popraviti. Delno pa lahko vzroke iščemo tudi v že uveljavljeni praksi nudenja in financiranja dodatne učne pomoči za učence z učnimi težavami. Za identificiranje in oblikovanje individualnih učnih načrtov posebej nadarjenih otrok so šole pripravljali že v letu 1996. Podrobnejša navodila, smernice oz. priporočila za uresničevanje Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni pa so bila sprejeta na seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje februarja 1999 in potrjena na Razširjeni programski skupini za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih maja 2000. Na podlagi tega so šole dobile navodila za operacionalizacijo koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, niso pa bile primorane v njegovo izvajanje, čeprav so na Zavodu RS za šolstvo šole neprestano spodbujali, jih informirali in organizirali izobraževanja. Vendarle zaradi dejstva, da nadarjeni učenci pri delu v šolah nimajo težav, njihovo odkrivanje in delo z njimi ni tako problematizirano kakor prepoznavanje in delo z učenci z učnimi težavami.

6.4.2.2. Povezava števila otrok z učnimi težavami in števila posebej nadarjenih otrok s številom vključenih otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi

Poleg povezanosti med številom otrok z učnimi težavami ter številom posebej nadarjenih otrok nas je zanimalo tudi, ali je med seboj povezano tudi število otrok z učnimi težavami ter število vključenih otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi, ki so vključeni v določeno šolo. Zaradi statistično pomembnega večjega števila otrok s posebnimi potrebami vključenih v redne osnovne šole, ki izvajajo tudi oddelke za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, smo pri preverjanju korelacije med številom otrok z učnimi težavami in številom vključenih otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi upoštevali le tiste, ki so vključeni v redne osnovne šole. S pomočjo izračuna Pearsonovega korelacijskega koeficienta smo ugotovili, da tudi med tema dvema spremenljivkama obstaja pozitivna, vendar le nizka korelacija, ki pa je statistično pomembna ($r = 0,217$, $p = 0,001$). Zaradi nizke povezanosti ne moremo trditi, da šole z večjim številom vključenih otrok z odločbami o usmeritvi prepoznavajo tudi večje število otrok z učnimi težavami, hkrati pa ne smemo pozabiti na vpliv velikosti šole. Zato smo ponovno preverili tudi korelacijo med deležem vključenih otrok z odločbami o usmeritvi glede na velikost šole in deležem vključenih otrok z

učnimi težavami. Iz analize s Pearsonovim koeficientom korelacije je razvidno, da korelacije med deležema vključenih otrok z odločbami o usmeritvi in otrok z učnimi težavami ne moremo dokazati oz. je korelacija neznatna in ni statistično pomembna ($r = 0,044$, $p = 0,526$). To je še potrdilo našo domnevo, da je povezanost med številom vključenih otrok iz obeh skupin posledica nekaterih drugih dejavnikov, med katerimi smo že posebej izpostavili velikost šole.

Zaradi ugibanj o tem, da je vse več otrok predlaganih za začetek postopka o usmeritvi ter tudi usmerjenih v različne programe na podlagi odločbe o usmeritvi, smo preverili tudi, kakšno je medsebojno razmerje števila in deleža vključenih otrok z odločbami o usmeritvi in otrok z učnimi težavami. V redne osnovne šole se tako povprečno vključuje 7,18 otrok s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi in povprečno 12,63 otrok z učnimi težavami, kar se preračunano v deleže glede na velikost šole kaže kot povprečno okoli 2,0 % vključenih otrok z odločbami o usmeritvi in povprečno 3,2 % vključenih otrok z učnimi težavami. S t-preizkusom za odvisne spremenljivke tako ugotovimo, da je med povprečnim številom obeh spremenljivk ($t = -5,920$, $df = 213$, $p = 0,000$) razlika statistično pomembna, razlika pa je statistično pomembna tudi med povprečnima deležema vključenih ($t = -5,646$, $df = 211$, $p = 0,000$).

V redne osnovne šole se torej vključuje pomembno večji delež otrok z učnimi težavami brez odločbe o usmeritvi kakor otrok s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi. Žal podatkov nismo mogli spremljati kronološko, da bi tako lahko ugotavljali, ali se je število enih ali drugih spreminjalo in kakšne so bile te spremembe. Zato tudi ne moremo reči, da se vse več otrok predlaga za uvedbo postopka o usmeritvi. Rečemo lahko le, da je delež otrok s posebnimi potrebami, ki jih šole vključujejo v redni program vzgoje in izobraževanja statistično pomembno višji od deleža otrok, ki se vključujejo v tako ali drugače prilagojene programe vzgoje in izobraževanja.

Podobno kot med številom otrok z učnimi težavami in številom otrok s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi je tudi med številom otrok s posebnimi potrebami brez odločbe o usmeritvi (med katere so tako vključeni tudi otroci z učnimi težavami in posebej nadarjeni otroci) ter številom vključenih otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi korelacija nizka a statistično pomembna ($r = 0,194$; $p = 0,031$). Tudi na tem mestu ne smemo pozabiti na vpliv velikosti šole, ki smo ga izničili z računanjem korelacije med deležem

vklučenih otrok z odločbo in vključenih otrok s posebnimi potrebami brez odločbe. Korelacija med deleži vključenih otrok glede na velikost šole je tudi tukaj neznatna in ni statistično pomembna ($r = 0,067$, $p = 0,459$). Nikakor ne moremo trditi, da večje število vključenih otrok s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi pomeni tudi večje število vključenih otrok s posebnimi potrebami brez odločbe o usmeritvi.

6.4.2.3. Povezava med številom vključenih otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok z velikostjo šole, velikostjo kraja in enoto Zavoda za šolstvo

Poleg medsebojnih povezav med številom otrok z učnimi težavami in številom posebej nadarjenih otrok ter povezav s številom vključenih otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi smo analizirali tudi, ali obstaja medsebojna povezanost med številom otrok z učnimi težavami oz. številom posebej nadarjenih otrok in velikostjo šole, velikostjo kraja oz. enoto Zavoda za šolstvo, ki ji pripadajo.

Tabela 22 - Primerjava razlik korelacije števila učencev z učnimi težavami oz. števila posebej nadarjenih učencev z velikostjo šole

	Korelacija med številom učencev z učnimi težavami in velikostjo šole		Korelacija med številom posebej nadarjenih učencev in velikostjo šole	
	Vrednost	Raven statistične pomembnosti	Vrednost	Raven statistične pomembnosti
Pearsonov koeficient korelacije	0,372	0,000	0,248	0,003
	Korelacija med deležem učencev z učnimi težavami in velikostjo šole		Korelacija med deležem posebej nadarjenih učencev in velikostjo šole	
	Vrednost	Raven statistične pomembnosti	Vrednost	Raven statistične pomembnosti
Pearsonov koeficient korelacije	0,037	0,580	0,006	0,940
Kruskal – Wallis test	$\chi^2 = 5,963$ df = 3 p = 0,113		$\chi^2 = 6,082$ df = 3 p = 0,108	

Iz Tabele 22 preberemo, da obstaja med številom otrok z učnimi težavami in velikostjo šole nizka pozitivna korelacija, ki je statistično pomembna. Med številom posebej nadarjenih otrok in velikostjo šole je korelacija manjša, vendar še vedno statistično pomembna. Toda med

deležem vključenih otrok z učnimi težavami in velikostjo šole oziroma med deležem vključenih posebej nadarjenih otrok in velikostjo šole je korelacija negativna in ni statistično pomembna. Povedali smo že, da je število vključenih otrok z učnimi težavami oz. posebej nadarjenih otrok neposredno odvisno od velikosti šole, zato bomo kot zanesljivejšega upoštevali izračun korelacije na podlagi deležev, ki jih določeni otroci predstavljajo znotraj šole. Ta analiza nam da rezultate, ki povedo, da je med velikostjo šole in deležem vključenih otrok z učnimi težavami oz. posebej nadarjenih otrok povezava neznatna. To je bilo za nas ponovno nekoliko presenetljivo, saj smo predvidevali (podobno kot pri številu vključenih vseh otrok s posebnimi potrebami), da bo v manjših šolah delež otrok, ki jih prepoznavajo kot otroke z učnimi težavami na primer statistično pomembno manjši kakor v velikih šolah. Rezultat Kruskal-Wallis testa nam je le potrdil, da med deleži vključenih otrok z učnimi težavami kakor tudi med deleži vključenih posebej nadarjenih otrok glede na velikosti šol ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 23 - Primerjava razlik korelacije števila učencev z učnimi težavami oz. števila posebej nadarjenih učencev z velikostjo kraja

	Korelacija med številom učencev z učnimi težavami in velikostjo kraja		Korelacija med številom posebej nadarjenih učencev in velikostjo kraja	
	Vrednost	Raven statistične pomembnosti	Vrednost	Raven statistične pomembnosti
Kendallov tau koeficient	0,237	0,000	0,018	0,800
	Korelacija med deležem učencev z učnimi težavami in velikostjo kraja		Korelacija med deležem posebej nadarjenih učencev in velikostjo kraja	
	Vrednost	Raven statistične pomembnosti	Vrednost	Raven statistične pomembnosti
Kendallov tau koeficient	0,037	0,495	-0,091	0,183
Kruskal – Wallis test	$\chi^2 = 1,307$ df = 3 p = 0,727		$\chi^2 = 1,903$ df = 3 p = 0,593	

Podobno sliko kot pri povezanosti med velikostjo šole in številom vključenih otrok z učnimi težavami oz. posebej nadarjenih otrok, vidimo tudi ob primerjavi korelacije med številom otrok z učnimi težavami oz. številom posebej nadarjenih otrok in velikostjo kraja, v katerem se nahaja šola. Med številom otrok z učnimi težavami in velikostjo kraja se kaže relativno

nizka pozitivna povezanost, ki je statistično pomembna, med tem ko je med številom vključenih posebej nadarjenih otrok in velikostjo kraja korelacija neznatna in še tista neznatna povezanost ni statistično pomembna. Na podlagi izračunov korelacije med deležem vključenih otrok z učnimi težavami in velikostjo kraja oz. deležem vključenih posebej nadarjenih otrok in velikostjo kraja ponovno vidimo, da je povezanost neznatna, rezultati pa tudi niso statistično pomembni. Enako lahko na podlagi rezultata Kruskal-Wallis testa sklepamo, da med deleži vključenih otrok z učnimi težavami oz. deleži vključenih posebej nadarjenih otrok glede na velikost kraja ni statistično pomembnih razlik. Povedano drugače je vključevanje otrok z učnimi težavami oz. posebej nadarjenih otrok v šole glede na velikost kraja popolnoma naključno, kar je v nasprotju z našo predpostavko, da je v večjih krajih zaradi drugačnega načina življenja večji delež otrok, ki potrebujejo v šoli dodatne spodbude za uspešne rezultate.

Tabela 24 - Primerjava razlik korelacije števila učencev z učnimi težavami oz. števila posebej nadarjenih učencev in enoto Zavoda za šolstvo

	Korelacija med številom učencev z učnimi težavami in enoto Zavoda za šolstvo		Korelacija med številom posebej nadarjenih učencev in enoto Zavoda za šolstvo	
	Število učencev	Vrednost	Število	Vrednost
Eta – korelacijsko razmerje	z učnimi težavami - odvisna	0,198	posebej nadarjenih - odvisna	0,278
	Korelacija med deležem učencev z učnimi težavami in enoto Zavoda za šolstvo		Korelacija med deležem posebej nadarjenih učencev in enoto Zavoda za šolstvo	
	Delež učencev	Vrednost	Delež	Vrednost
Eta – korelacijsko razmerje	z učnimi težavami - odvisna	0,203	posebej nadarjenih - odvisna	0,314
Kruskal – Wallis test	$\chi^2 = 7,420$ df = 8 p = 0,492		$\chi^2 = 14,414$ df = 8 p = 0,072	

Zanimivo je, da se korelacija, sicer nizka, pojavlja tudi med enoto Zavoda za šolstvo in deležem vključenih otrok z učnimi težavami ($\eta = 0,203$) kakor tudi deležem posebej nadarjenih otrok ($\eta = 0,314$) kot odvisnima spremenljivkama. Za korelacijsko razmerje Eta sicer ne moremo trditi, ali je korelacija pozitivna ali negativna, lahko pa rečemo, da je med

spremenljivkama število vključenih otrok z učnimi težavami oz. število vključenih posebej nadarjenih otrok in spremenljivka enote Zavoda za šolstvo minimalna medsebojna povezanost. Kruskal-Wallis testa nam ne potrđita, da bi med deleži vključenih otrok z učnimi težavami ($\chi^2 = 7,420$, $df = 8$, $p = 0,492$) oz. deleži vključenih posebej nadarjenih otrok ($\chi^2 = 14,414$, $df = 8$, $p = 0,072$) glede na enoto Zavoda za šolstvo obstajale statistično pomembne razlike. Zaradi tega in zaradi nekaterih zelo majhnih vzorcev se nismo odločili, da bi statistično pomembnost razlik povprečnih deležev vključenih otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok testirali tudi s t-preizkusi za vse enote Zavoda za šolstvo.

Tabela 25 - Povprečni delež otrok z učnimi težavami oz. posebej nadarjenih otrok glede na organizacijsko enoto Zavoda za šolstvo

Enota Zavoda za šolstvo	Delež otrok z učnimi težavami (%)			Delež posebej nadarjenih otrok (%)		
	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Ljubljana	49	3,2	3,68625	25	2,4	2,98147
Maribor	51	3,0	2,41861	35	2,8	4,03523
Celje	27	3,0	2,88688	19	3,7	3,54620
Kranj	19	2,9	2,12120	11	1,8	1,78188
Nova Gorica	14	2,6	1,25095	9	0,8	0,92139
Koper	20	4,0	3,43196	9	2,9	3,32076
Novo mesto	16	3,1	2,60635	9	0,5	0,79700
Murska Sobota	20	2,5	2,00470	12	3,6	3,36731
Slovenj Gradec	7	4,9	2,21355	4	4,7	7,46340

Vendar pa je iz Tabele 25 razvidno, da se povprečni deleži vključenih otrok z učnimi težavami glede na enoto Zavoda za šolstvo med seboj razlikujejo, čeprav so razlike manjše kot med povprečnimi deleži vključenih posebej nadarjenih otrok glede na enote Zavoda za šolstvo.

Najvišji povprečni delež vključenih otrok z učnimi težavami se pojavlja v enoti Zavoda za šolstvo Slovenj Gradec (povprečno 4,9 % vključenih učencev ima učne težave), vendar je vzorec zelo majhen. Prav tako precej visok povprečni delež vključenih otrok z učnimi težavami se pojavlja tudi v enoti Koper (povprečno 4,0 % otrok ima učne težave). Najnižja povprečna deleža na šolo vključenih otrok z učnimi težavami najdemo v enoti Murska Sobota

(povprečno 2,5 % otrok ima učne težave) in v enoti Nova Gorica (povprečno 2,6 % otrok ima učne težave).

Pri analizi povprečnega deleža vključenih posebej nadarjenih otrok vidimo, da je najvišji delež ponovno v enoti Slovenj Gradec (povprečno je vključenih 4,7 % posebej nadarjenih otrok), vendar je ponovno vzorec šol zelo majhen. Sledita ji enota Celje (povprečno je vključenih 3,7 % posebej nadarjenih otrok) in enota Murska Sobota (kjer je povprečno vključenih 3,6 % posebej nadarjenih otrok). Najnižja povprečna deleža vključenih posebej nadarjenih otrok najdemo v enoti Novo mesto (povprečno je 0,5 % vključenih otrok posebej nadarjenih) in v enoti Nova Gorica (kjer je povprečno 0,8 % vključenih otrok, ki jih šole prepoznavajo kot posebej nadarjene).

Glede na povprečne deleže vključenih otrok z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok torej močno izstopa enota Slovenj Gradec, čemur pa zaradi majhnih vzorcev ne moremo pripisovati bistvenega pomena. Ravno nasprotno kot v enoti Slovenj Gradec najdemo v enoti Nova Gorica oba povprečna deleža vključenih otrok s posebnimi potrebami brez odločb o usmeritvi med najnižjimi povprečnimi deleži v primerjavi z drugimi enotami Zavoda za šolstvo. Še pomembnejši pa je povzetek ugotovitev o povprečnih deležih vključenih otrok s posebnimi potrebami v enoti Murska Sobota. Namreč za enoto Murska Sobota smo ugotovili, da je med enotami zavoda, ki imajo najnižji povprečni delež vključenih otrok z učnimi težavami, hkrati pa med enotami, ki imajo najvišji delež vključenih posebej nadarjenih otrok. Če se vrnemo nekoliko nazaj, na točko 3.1.4 (glej: str. 225), kjer smo obravnavali deleže vključenih otrok s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi glede na enoto Zavoda, vidimo, da enota Murska Sobota hkrati sodi med enote z najnižjim povprečnim deležem vključenih otrok s posebnimi potrebami. Le ugibali bi lahko, zakaj šole v posamezni enoti Zavoda za šolstvo prepoznavajo povprečno manjši delež otrok s posebnimi potrebami in otrok z učnimi težavami ter hkrati večji povprečni delež vključenih posebej nadarjenih otrok kot šole v drugih enotah. Vsekakor pa bi veljalo bolj poglobljeno raziskati ta pojav in ugotoviti, ali morebiti obstajajo možni faktorji vpliva, ki bi lahko prispevali k temu, da bi tudi šole v drugih enotah manjši delež otrok prepoznavala kot tiste, ki so manj sposobni in večji delež kot tiste, ki so bolj sposobni.

6.4.3. Otroci s posebnimi potrebami, ki so imeli odločbo o usmeritvi že pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo

Naša naslednja hipoteza je bila, da je vsaj polovica otrok s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, takšne odločbe pridobila že pred vključitvijo v posamezno šolo. Zato smo bili nekoliko presenečeni nad ugotovitvijo, da je le približno 30,3 % učencev, ki so vključeni v osnovne šole in imajo določbe o usmeritvi takšne odločbe imelo že pred vključitvijo v šolo, ki so jo obiskovali v trenutku izpolnjevanja anketnega vprašalnika.

Še bolj zanimivi pa so deleži otrok s posebnimi potrebami, ki so imeli odločbo o usmeritvi že pred vključitvijo v določeno šolo, če med seboj primerjamo šole glede na njihovo vrsto. V rednih osnovnih šolah je tako le 8,8 % otrok s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe o usmeritvi, take odločbe imelo že pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo, v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami je delež otrok, ki so imeli odločbe že pred vključitvijo v določeno šolo sorazmerno visok, okoli 60,3 %, in v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami se logično delež tistih, ki so odločbo o usmeritvi imeli že pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo, nahaja nekje vmes, na 17,8 %.

Tabela 26 - Delež otrok, ki so odločbe o usmeritvi imeli že pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo glede na število vseh otrok z odločbami v posameznih enotah zavoda

Enota Zavoda za šolstvo	Vse OŠ	Redne OŠ	OŠ za otroke s posebnimi potrebami	Redne OŠ z oddelki za otroke s posebnimi potrebami
Ljubljana	18,9 %	15,9 %	66,7 %	21,0 %
Maribor	11,4 %	8,2 %	100,0 %	-
Celje	6,4 %	3,3 %	53,7 %	0,0 %
Kranj	7,5 %	4,6 %	43,0 %	-
Nova Gorica	9,0 %	2,7 %	43,0 %	-
Koper	13,2 %	8,5 %	55,7 %	33,3 %
Novo mesto	26,0 %	20,5 %	99,3 %	16,8 %
Murska Sobota	12,9 %	8,9 %	100,0 %	-
Slovenj Gradec	15,9 %	6,3 %	100,0 %	2,6 %

Na prvi pogled se glede na posamezne enote Zavoda za šolstvo povprečni deleži tistih otrok s posebnimi potrebami, ki so imeli odločbe o usmeritvi že pred vključitvijo v šolo, ki jo

trenutno obiskujejo, razlikujejo tako v primeru če upoštevamo vse osnovne šole ali če pogledamo deleže glede na vrsto osnovne šole. Ob natančnejši analizi smo ugotovili, da se glede na izračun Kruskal-Wallis neparametričnega testa povprečni deleži otrok, ki so imeli odločbe že pred vključitvijo v šolo statistično pomembno ne razlikujejo ob upoštevanju vseh šol ($\chi^2 = 14,526$, $g = 8$, $p = 0,069$), prav tako se ne razlikujejo statistično pomembno ob upoštevanju le rednih osnovnih šol ($\chi^2 = 14,262$, $g = 8$, $p = 0,075$), kakor se tudi ne razlikujejo statistično pomembno ob upoštevanju le osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami ($\chi^2 = 4,853$, $g = 8$, $p = 0,773$) in ne ob upoštevanju rednih osnovnih šol z oddelki za otroke s posebnimi potrebami ($\chi^2 = 6,454$, $g = 4$, $p = 0,168$). Ker sta ravni pomembnosti ob upoštevanju vseh šol in ob upoštevanju le rednih osnovnih šol skoraj na takšni ravni, da lahko hipoteze o enakosti povprečnih deležev otrok, ki so imeli odločbe pred vključitvijo v določeno šolo, glede na enote Zavoda za šolstvo zavrnilo, smo opravili še t-preizkuse za neodvisne vzorce. Z njimi smo preverjali ali se povprečni deleži glede na posamezne enote Zavoda za šolstvo med seboj statistično pomembno razlikujejo.

Ob upoštevanju vseh vrst šol smo pri računanju statistične pomembnosti razlike med enotama Novo mesto in Celje na podlagi izračuna homogenosti varianc ugotovili, da predpostavka o homogenosti ne vzdrži ($p = 0,000$). Tako smo upoštevali rezultate t-preizkusa, ki ne predpostavljajo homogenosti varianc in ugotovili, da se deleži otrok, ki so odločbo imeli že pred vključitvijo v šolo, glede na obe enoti Zavoda med seboj statistično pomembno razlikujejo ($t = 2,536$, $g = 36,725$, $p = 0,016$). Prav tako smo pri računanju statistične pomembnosti med enotama Novo mesto in Kranj ugotovili, da predpostavka o homogenosti varianc ne vzdrži ($p = 0,001$), zato smo upoštevali rezultat t-preizkusa, ki ne predpostavlja homogenosti varianc. Ugotovili smo, da se deleži otrok, ki so imeli odločbo že pred vključitvijo v šolo, glede na omenjeni enoti Zavoda med seboj statistično pomembno razlikujeta ($t = 2,399$, $g = 35,874$, $p = 0,022$). Izračuni med drugimi enotami Zavoda za šolstvo so pri upoštevanju vseh vrst šol pokazali, da se deleži vključenih otrok, ki so imeli odločbe že pred vstopom v šolo, med seboj ne razlikujejo statistično pomembno.

Če upoštevamo le redne osnovne šole, je slika zelo podobna. S preverjanjem predpostavke o homogenosti varianc med enotama Novo mesto in Celje smo ugotovili, da homogenosti varianc ne moremo predvidevati ($p = 0,000$), razlika v deležih otrok, ki so imeli odločbo o usmeritvi pred vključitvijo v določeno šolo, pa je na podlagi t-preizkusa, ki ne predvideva

homogenosti varianc, statistično pomembna ($t = 2,487$, $g = 23,525$, $p = 0,020$). Predpostavke o homogenosti varianc prav tako ne moremo obdržati ob primerjavi enot Novo mesto in Kranj ($p = 0,000$). Izračun t-preizkusa, ki ne predpostavlja homogenosti varianc, nam pokaže, da je razlika med deleži otrok, ki so imeli odločbo pred vključitvijo v določeno šolo med omenjenima enotama statistično pomembna ($t = 2,257$, $g = 25,504$, $p = 0,033$). In še zadnja statistično pomembna razlika med deleži vključenih otrok, ki so imeli odločbo o usmeritvi pred vključitvijo v določeno redno osnovno šolo se pojavi med enotama Novo mesto in Nova Gorica ($t = 2,564$, $g = 24,239$, $p = 0,017$). Tudi za ta par smo upoštevali rezultat t-preizkusa, ki ne predvideva homogenosti varianc, saj smo predpostavko o homogenosti na podlagi Levenovega preizkusa zavrnil ($p = 0,001$). Lahko torej rečemo, da tako ob upoštevanju vseh vrst osnovnih šol in ob upoštevanju le rednih osnovnih šol, izstopa predvsem enota Novo mesto, kjer je delež otrok, ki so imeli odločbe pred vstopom v določeno šolo statistično pomembno višji kakor v enotah Kranj, Celje in tudi Nova Gorica, višji pa je tudi od povprečnega deleža v drugih enotah.

Ponovno bi lahko o vzrokih za višji delež predvsem v enoti Novo mesto le ugibali, zanimivo pa bi bilo tudi raziskati, ali to pomeni manj težav pri prilagajanju šol vključevanju otrok s posebnimi potrebami. Predpostavljamo namreč, da se šola lažje prilagodi otrokovim posebnim potrebam, če ima otrok odločbo o usmeritvi in s tem tudi smernice za vzgojo in izobraževanje že pred vključitvijo v določeno šolo, kakor če se otrokove posebne potrebe šele opredeljujejo medtem ko se on že vključuje v vzgojo in izobraževanje na določeni šoli.

Pomembna je tudi slika deleža otrok, ki so imeli odločbo pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo, na osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami. Tukaj močno izstopa organizacijska enota Ljubljana, kjer je imelo odločbe o usmeritvi pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo, občutno manj kot polovica vseh otrok, vključenih v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami. V primerjavi z drugimi organizacijskimi enotami, kjer je imela razen Kranja več kot polovica vključenih otrok odločbe že pred pričetkom obiskovanja šole, kamor so trenutno vključeni.

Predvidevamo lahko, da so otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami in odločbe o usmeritvi niso imeli pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo bili tja vključeni glede na določbe, ki so veljale pred uveljavitvijo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Toda dejstvo, da v rednih osnovnih šolah več kot

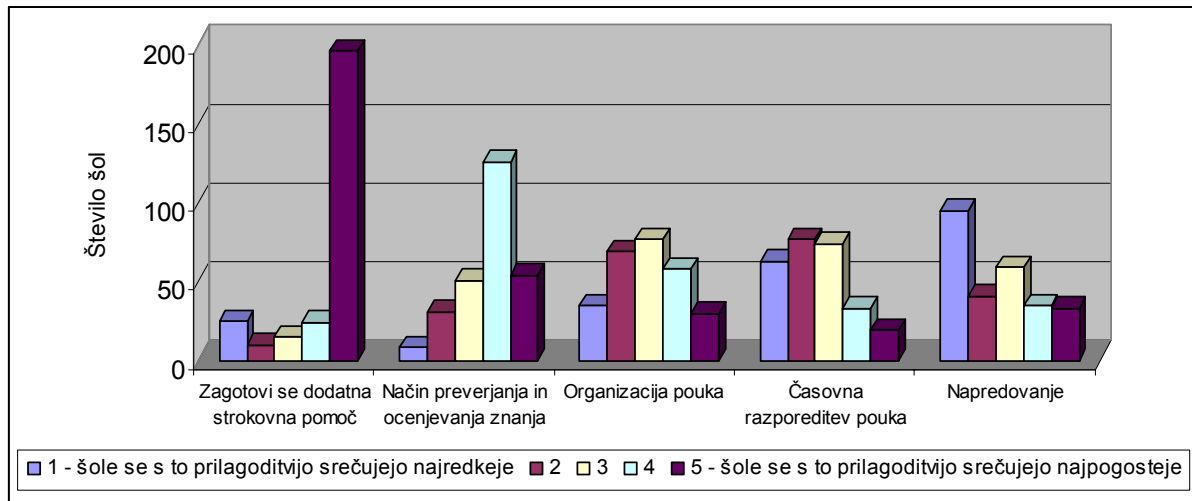
90 % otrok s posebnimi potrebami pridobi odločbe o usmeritvi šole po vključitvi v šolo je bolj zaskrbljujoče. Pojavljata se nam predvsem dva pomisleka: zakaj posebne potrebe tolikih otrok pred vstopom v osnovno šolo niso bile identificirane in ali morebiti določene šole ne identificirajo prevelikega števila otrok kot otroke s posebnimi potrebami.

6.4.4. Področja, na katerih se glede na izkušnje šol najpogosteje izvajajo prilagoditve

Glede na drugi odstavek 7. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se otrokom, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč. Postavili smo hipotezo, da se v rednih osnovnih šolah in osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami najpogosteje z odločbami o usmeritvi zagotavlja dodatno strokovno pomoč, najmanj pogosto pa se prilagaja napredovanje učenca.

Šole so prilagoditve: organizacija pouka, način preverjanja in ocenjevanje znanja, napredovanje, časovna razporeditev ter zagotovitev dodatne strokovne pomoči razvrščale od najmanj pogoste prilagoditve (1) do najbolj pogoste prilagoditve (5). Na podlagi modusov smo ugotovili, da je največ šol kot najpogostejšo prilagoditev navedlo zagotovitev dodatne strokovne pomoči, po pogostosti prilagoditve glede na izkušnje šol sledi način preverjanja in ocenjevanja znanja in organizacija pouka, najmanj šol pa je kot najpogostejšo navedlo prilagoditev časovne razporeditve pouka in prilagoditev napredovanja.

Slika 9 - Pogostost prilagoditev, s katerimi se srečujejo šole

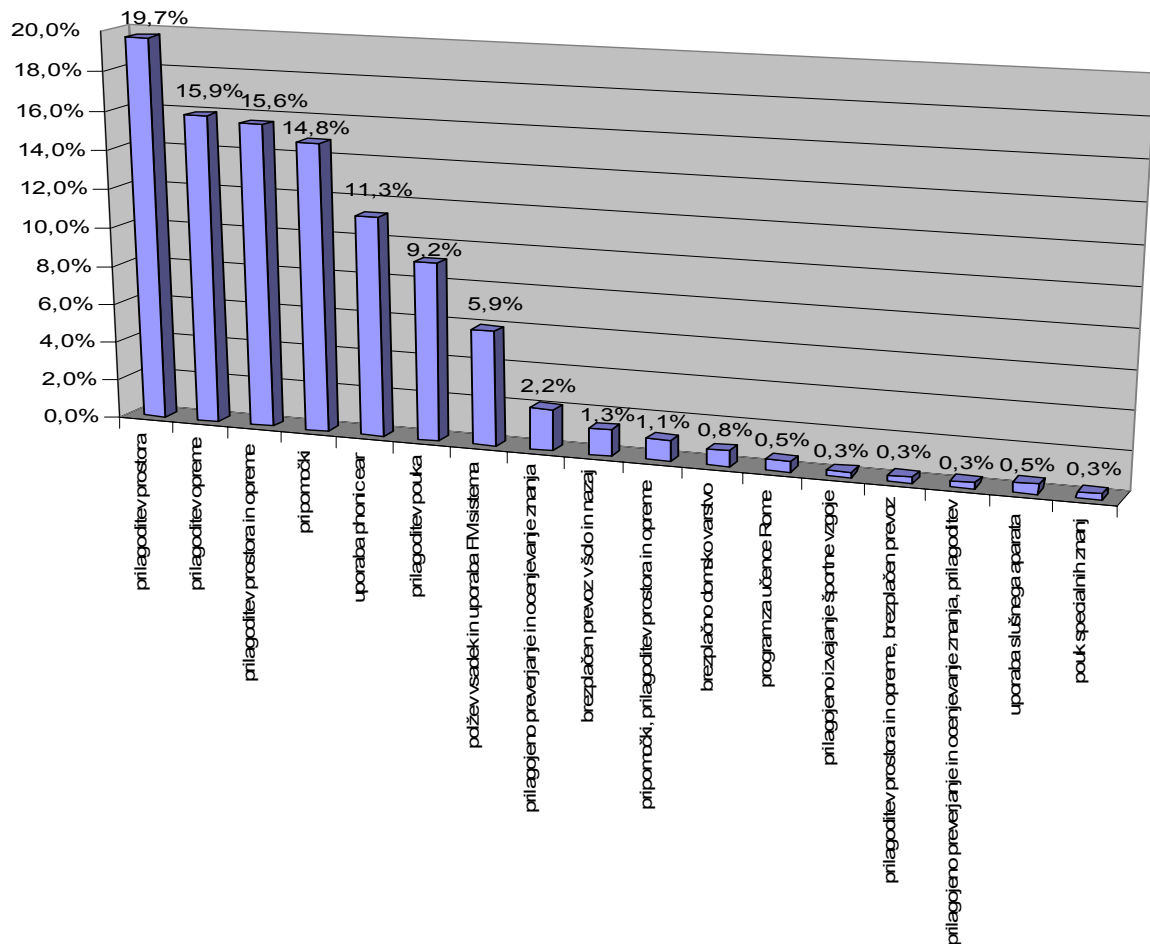


Na podlagi podatkov MŠZŠ in ZRSS nismo imeli natančnega vpogleda v odločbe o usmeritvi oz. prilagoditve, ki jih odločbe določajo, vendarle pa je na podlagi nekaterih podatkov sklepati tudi o tem, katere prilagoditve so v odločbah o usmeritvi določene najpogosteje.

Ugotovili smo, da je vsekakor najpogostejša prilagoditev zagotavljanje dodatne strokovne pomoči, saj je bila od vseh v bazo vključenih odločb o usmeritvi dodatna strokovna pomoč zagotovljena vsaj 59,8 % otrokom, ki so prejeli odločbe o usmeritvi. Dodatna strokovna pomoč je lahko zagotovljena le otrokom, ki so vključeni v redne oddelke osnovnih šol. Tako smo izračunali tudi, da je bilo med odločbami za otroke s posebnimi potrebami, ki so bili usmerjeni v redne osnovne šole oz. redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami kar 88,9 % takšnih odločb, ki so določale zagotavljanje dodatne strokovne pomoči. Hkrati je bilo s strani Ministrstva za šolstvo, znanost in šport med vsemi otroci z odločbami o usmeritvi 46,4 % otrokom s posebnimi potrebami odobreno izvajanje dodatne strokovne pomoči. Med učenci, usmerjenimi v redne osnovne šole in redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, pa je bilo izvajanje dodatne strokovne pomoči odobreno 69,1 % otrokom. Kljub določbam v odločbah o usmeritvi o zagotovitvi dodatne strokovne pomoči Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport za 19,9 % teh otrok ni odobrila izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki jim je bila z odločbo določena. Iz podatkov, vpisanih v bazo, ni bilo mogoče ugotoviti vzroka za takšne odločitve, prav tako pa bi bila popolnoma neutemeljena tudi vsakršna ugibanja o vzrokih.

Po številu otrok, ki jim je bila z odločbo dodeljena, je naslednja najpogostejša prilagoditev zmanjšanje števila učencev v oddelku, kamor je vključen posamezen otrok s posebnimi potrebami. Prilagoditev zmanjšanja števila učencev v oddelku za oddelke za otroke s posebnimi potrebami v rednih ali specializiranih šolah ne pride v poštev, zato smo ponovno obravnavali le odločbe, s katerimi so bili učenci usmerjeni v redne osnovne šole in redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami. Med temi odločbami je bilo 24,8 % takšnih, ki so določale prilagoditev zmanjšanja števila učencev v oddelku, kamor bo otrok vključen. Med temi odločbami je Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport le za 5,2 % otrok odobrilo dodatni oddelek. Skupno je bilo le za 1,3 % odločb, ki so otroke usmerjale v redne osnovne šole oz. v redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, iz strani Ministrstva za šolstvo, znanost in šport odobren dodatni oddelek.

Slika 10 - Število prilagoditev, ki jih določajo odločbe o usmeritvi (razen izvajanja dodatne strokovne pomoči)



Vse druge vrste in oblike prilagoditev so skupaj navedene le za 9,5 % otrok, katerih odločbe so vodene v bazi podatkov, ki smo jo analizirali. Med temi drugimi prilagoditvami je najpogostejše prilagajanje prostora oz. opreme ter uporaba različnih pripomočkov. Redkeje pa se pojavlja tudi prilagoditev organizacije pouka, prilagoditev preverjanja in ocenjevanja znanja, le posamezne odločbe pa vsebujejo določbe o prilagajanju programa za učence Rome ali pouk specialnih znanj in nekatere druge.

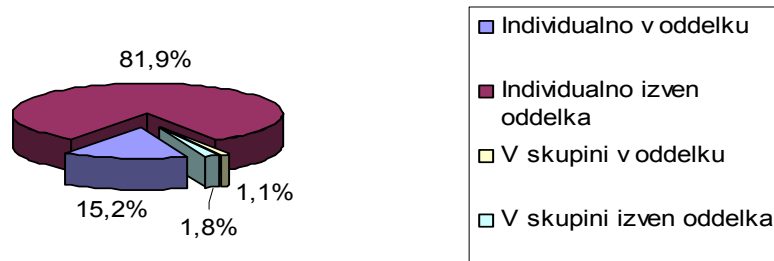
Podatki na odločbah se torej jasno skladajo z ocenami šol, ki so navajale, da se najpogosteje srečujejo z zagotavljanjem dodatne strokovne pomoči, s prilagoditvami organizacije pouka ter prilagoditvami načina preverjanja in ocenjevanja znanja, najredkeje pa so šole navajale, da se srečujejo s prilagoditvijo časovne razporeditve pouka in prilagoditvijo napredovanja.

6.4.5. Kje se na šolah najpogosteje izvaja dodatna strokovna pomoč

Glede na 8. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se dodatna strokovna pomoč izvaja individualno v oddelku ali izven oddelka, lahko pa tudi občasno v posebni skupini izven oddelka, oz. če to ni mogoče lahko tudi na otrokovem domu. V anketnem vprašalniku so šole odgovarjale na vprašanje, kje se na njihovi šoli najpogosteje izvaja dodatna strokovna pomoč: individualno v oddelku, individualno izven oddelka, v skupini v oddelku, v skupini izven oddelka ali kje drugje, pri čemer so imele navodilo, naj obkrožijo le en odgovor, ki je za njihovo šolo najbolj ustrezen.

Med rednimi osnovnimi šolami in rednimi osnovnimi šolami z oddelki za otroke s posebnimi potrebami je približno 81,9 % šol odgovorilo, da se na njihovi šoli dodatna strokovna pomoč najpogosteje izvaja individualno izven oddelka, okoli 15,2 % jih pravi, da se dodatno strokovno pomoč najpogosteje izvaja individualno v oddelku, zgolj 1,8 % jih meni, da se najpogosteje izvaja v skupini izven oddelka in 1,1 % jih pravi, da je najpogostejše izvajanje dodatne strokovne pomoči v skupini v oddelku. Tudi iz strokovnega vidika je takšna razdelitev logična, saj se posameznemu učencu učitelj najlažje prilagodi na individualni uri.

Slika 11 - Kje se dodatna strokovna pomoč najpogosteje izvaja



Individualno nudenje dodatne strokovne pomoči torej v šolski praksi absolutno prevladuje, čeprav se pojavljajo vse z zakonom določene možne oblike izvajanja dodatne strokovne pomoči. Pokaže se torej, da se šolska praksa ravna v skladu z dikcijo zakonske določbe o izvajanju dodatne strokovne pomoči, ki na prvo mesto postavlja izvajanje individualno v oddelku ali izven oddelka, občasno pa lahko tudi v posebni skupini izven oddelka. Očitno pa je, da so nekatere šole našle tudi rešitev izvajanja dodatne strokovne pomoči v skupini znotraj oddelka, ki je zakonske določbe ne omenjajo.

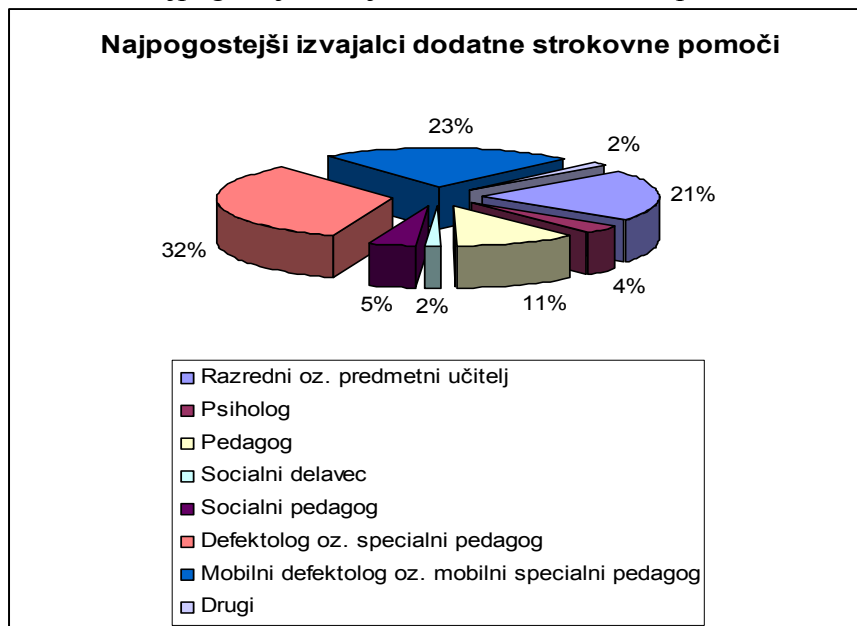
6.4.6. Kdo najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč

Dodatno strokovno pomoč izvajajo le v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, zato bomo v analizo ponovno vključili le redne osnovne šole in redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami. O izvajalcih dodatne strokovne pomoči zakonodaja ne daje tako natančnih napotkov kot za način izvajanja, saj je v 9. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami zapisano le, da dodatno strokovno pomoč izvajajo strokovni delavci šole ali zunanji strokovni delavci, ki izpolnjujejo zakonske pogoje, obseg, vrsto in način izvajanja dodatne strokovne pomoči pa se tudi glede na 31. člen Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter

o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003) določi z odločbo o usmeritvi.

Šole so v anketnem vprašalniku odgovarjale na vprašanje, kdo na njihovi šoli najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč. Razumljivo je, da šole pri izvajanju dodatne strokovne pomoči morajo delovati v skladu z odločbo o usmeritvi vsakega posameznega otroka, vendar nas je zanimalo, kdo je v šolski praksi najpogosteje izvajalec dodatne strokovne pomoči.

Slika 12 - Najpogostejši izvajalci dodatne strokovne pomoči



Ugotovili smo, da najpogosteje dodatno strokovno pomoč izvajajo defektologi oz. specialni pedagogi (33,4 %), nato je približno 23,3 % šol kot najpogostejšega izvajalca dodatne strokovne pomoči navedlo mobilnega defektologa oz. mobilnega specialnega pedagoga. Sledi še 21,0 % šol, kjer so najpogosteje izvajalci dodatne strokovne pomoči razredni oz. predmetni učitelji, na 10,9 % šol dodatno strokovno pomoč najpogosteje izvajajo pedagogi, približno 4,5 % šol je navedlo, da dodatno strokovno pomoč najpogosteje izvajajo socialni pedagogi, da dodatno strokovno pomoč na njihovi šoli najpogosteje izvajajo psihologi je navedlo 3,8 % šol, najmanjši delež šol pa je navedel, da pri njih dodatno strokovno pomoč najpogosteje izvajajo socialni delavci (1,5 %) ali nekdo drug, ki v seznamu ni bil naštet (1,5 %). Med drugimi izvajalci dodatne strokovne pomoči šole navajajo predvsem delavce, zaposlene preko javnih del pa tudi vzgojitelje, ki tako dopolnjujejo svojo učno obveznost. Pri vseh teh kadrih se

postavlja vprašanje, koliko so strokovno usposobljeni za izvajanje takšne oblike pomoči učencem.

Pri teh ugotovitvah se nam je postavilo vprašanje, kako je mogoče, da dodatna strokovna pomoč v številnih primerih še vedno pomeni predvsem dodatne ure določenih predmetov in ne strokovno pomoč v smislu kompenziranja otrokove posebne potrebe, zaradi katere mu je bila ta dodatna strokovna pomoč tudi dodeljena.

6.4.7. Število ur dodatne strokovne pomoči

Do uveljavitve predpisa iz drugega odstavka 9. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki bo določil standarde in normative obsega in načina izvajanja dodatne strokovne pomoči, se dodatna strokovna pomoč izvaja v obsegu in na način, kot je naveden v 6. členu Navodila o spremembah in dopolnitvah navodila centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 48/2002). To navodilo pravi, da se strokovna pomoč izvaja kot pomoč pri vzgoji in izobraževanju za tiste otroke, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo do pet ur tedensko. Nadalje pa je, zanimivo, v navodilu tudi opredeljeno, da se na področju izobraževanja slepih in slabovidnih dodatna strokovna pomoč izvaja tudi kot pouk specialnih znanj, vrsto in obseg specialnih znanj pa se opredeli z individualiziranim programom.

Ker se do sprejetja ustreznega predpisa dodatna strokovna pomoč izvaja glede na te določbe, torej specialnih znanj, ki bi otroku olajšala kompenzacijo njegove posebne potrebe, razen za slepe in slabovidne otroke ni mogoče poučevati v okviru dodatne strokovne pomoči. Sami menimo, da takšna opredelitev ni sprejemljiva, saj je naše mnenje, da je bil institut dodatne strokovne pomoči za otroke z odločbo o usmeritvi uveden ravno z namenom poučevanja specialnih znanj in bi le v manjšini moral služiti kot čas, ki je posvečen dodatnemu pojasnjevanju učne snovi pri posameznih predmetih. V navodilu je torej določeno predvsem maksimalno število ur izvajanja dodatne strokovne pomoči, nas pa je zanimalo, kako se število ur dodatne strokovne pomoči razporeja v šolski praksi.

Odgovori šol na anketna vprašanja o številu ur dodatne strokovne pomoči, ki se izvaja na njihovi šoli, kažejo razmeroma pričakovane rezultate. Vendar moramo poudariti, da smo v izračune za Tabela 27 vključili le tiste šole, ki so na vprašanje o maksimalnem številu ur dodatne strokovne pomoči odgovorile v okviru zakonsko določenih možnosti. Med odgovori je bilo namreč tudi 5 takšnih šol, ki so navedle, da ima vsaj en učenec s posebnimi potrebami več kot 5 ur dodatne strokovne pomoči na teden. Ker to ni v skladu z zakonodajo in ker zaradi anonimnosti anketnih vprašalnikov nismo mogli pridobiti dodatnih pojasnil, smo te šole iz te analize izključili.

Tabela 27 - Povprečno število ur dodatne strokovne pomoči

	Najmanjše število ur dodatne strokovne pomoči tedensko	Največje število ur dodatne strokovne pomoči tedensko	Povprečno število ur dodatne strokovne pomoči tedensko
Aritmetična sredina	2,54	4,88	3,90
Modus	2	5	5,00
Minimum	1	2	1,00
Maksimum	5	5	5,00

Iz Tabele 27 lahko vidimo, da so šole kot najmanjše število ur izvajanja dodatne strokovne pomoči povprečno navedle 2,54 ure, najpogosteje pa so šole kot minimum navedle 2 uri tedensko. Kot največje število ur dodatne strokovne pomoči so šole povprečno navedle 4,88 ur, najpogosteje pa so šole kot maksimum navedle 5 ur dodatne strokovne pomoči tedensko. Skupaj so bili glede na podatke šol otroci s posebnimi potrebami povprečno deležni 3,90 ure dodatne strokovne pomoči na teden.

Ponovno smo na podlagi anketnih vprašalnikov dobljene podatke želeli preveriti tudi s podatki Ministrstva za šolstvo, znanost in šport. Skupaj je bilo v vseh evidentiranih odločbah o usmeritvi v osnovne šole predvidenih 9.809 ur dodatne strokovne pomoči, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport pa je odobrilo 7.505 ur, kar pomeni 76,5 % vseh predvidenih ur. Dejansko so torej šole lahko izvajale približno petino manj ur dodatne strokovne pomoči, kot so jih določale odločbe o usmeritvi, prav tako pa za približno petino otrok, ki jim je bilo z odločbo o usmeritvi zagotovljeno izvajanje dodatne strokovne pomoči, šole v praksi niso imele financiranega izvajanja dodatne strokovne pomoči.

Glede na podatke evidentiranih odločb o usmeritvi je bilo povprečno dodeljenih 4,25 ur dodatne strokovne pomoči tedensko, najpogosteje pa je bilo v odločbi navedenih 5 ur dodatne strokovne pomoči (v 63,8 % odločbah, ki so dodeljevale dodatno strokovno pomoč). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport je odobrilo povprečno 4,20 ur dodatne strokovne pomoči tedensko, prav tako pa je najpogosteje odobrilo 5 ur dodatne strokovne pomoči (za 65,0 % otrok, ki jim je bila dodeljena dodatna strokovna pomoč).

Zanimiva je torej ocena šol, ki menijo, da se povprečno izvaja manj kot 4 ure dodatne strokovne pomoči tedensko, čeprav je MŠZŠ odobrilo povprečno več kot 4 ure tedensko. Vendar razlika ni zelo velika in je ne moremo obravnavati kot pomembno, saj smo šole prosili, naj navedejo le njihovo oceno o povprečnem številu ur, kolikor izvajajo dodatno strokovno pomoč.

Na podlagi podatkov Ministrstva za šolstvo, znanost in šport smo imeli možnost poglobljene pogledati tudi, koliko ur dodatne strokovne pomoči je bilo dodeljeno otrokom s posameznimi posebnimi potrebami, kar omogoča podrobnejše razumevanje problematike.

Tabela 28 - Ure dodatne strokovne pomoči glede na skupine posebnih potreb

		Delež od vseh otrok z odločbo za to posebno potrebo	Skupno število ur dodatne strokovne pomoči	Povprečno število ur dodatne strokovne pomoči na teden
Otroci z motnjo v duševnem razvoju	po odločbi	82,9 %	3.467	4,54
	odobreno od MŠZŠ	71,3 %	2.976	4,53
Slepi in slabovidni otroci	po odločbi	73,9 %	102	3,00
	odobreno od MŠZŠ	63,0%	82	2,83
Gluhi in naglušni otroci	po odločbi	96,4 %	479	3,57
	odobreno od MŠZŠ	87,1 %	438	3,62
Otroci z govorno – jezikovnimi motnjami	po odločbi	98,9 %	677	3,80
	odobreno od MŠZŠ	84,4 %	588	3,87
Gibalno ovirani otroci	po odločbi	64,3 %	432	3,69
	odobreno od MŠZŠ	72,0 %	386	2,95
Otroci z motnjami vedenja in osebnosti	po odločbi	98,3 %	255	4,40
	odobreno od MŠZŠ	84,7 %	218	4,36
Dolgotrajno bolni otroci	po odločbi	98,3 %	254	4,38
	odobreno od MŠZŠ	35,6 %	96	4,57
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	po odločbi	100,0 %	2.137	4,22
	odobreno od MŠZŠ	52,4 %	1.127	4,25
Otroci z več ovirami, motnjami oz. primanjkljaji	po odločbi	93,7 %	2.006	4,38
	odobreno od MŠZŠ	74,0 %	1.594	4,40
SKUPAJ po odločbi			9.809	4,25
SKUPAJ odobreno od MŠZŠ			7.505	4,20

Tabela 28 prikaže zanimivo sliko, saj je bila ne glede na vrsto posebnih potreb več kot 60,0% otrok z odločbami o usmeritvi dodeljena tudi dodatna strokovna pomoč. Glede na podatke o odločbah o usmeritvah je bilo 100,0 % otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja dodeljena dodatna strokovna pomoč, najmanjšemu deležu (64,3 %) otrok pa je bila dodatna strokovna pomoč z odločbo dodeljena v skupini gibalno oviranih otrok. Ugotovili smo že, da Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport izvajanja dodatne strokovne pomoči ni odobrilo za vse te otroke, najbolj pa se razhajata podatka pri skupini dolgotrajno bolnih otrok, kjer je bila dodatna strokovna pomoč odobrena 35,6 % otrok in pri skupini otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kjer se bila dodatna strokovna pomoč odobrena 52,4 % otrokom.

Skupno število z odločbo dodeljenih in od MŠZŠ odobrenih ur dodatne strokovne pomoči sta neposredno odvisna od števila otrok s posebnimi potrebami, ki je bilo usmerjeno v posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami, zato so bili rezultati o številu ur dodatne strokovne pomoči pričakovani. Največje število ur dodatne strokovne pomoči je bilo dodeljene in odobrene za otroke z motnjo v duševnem razvoju pa tudi za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in za otroke z več ovirami, motnjami oz. primanjkljaji, najmanj ur pa je bilo dodeljenih in odobrenih za slepe in slabovidne otroke, nekaj več pa za dolgotrajno bolne otroke in za otroke z motnjami vedenja in osebnosti.

Povprečno najmanjše število ur dodatne strokovne pomoči po dostopnih podatkih MŠZŠ o odločbah je bilo dodeljeno skupini slepih in slabovidnih otrok (3,00 ur na teden), prav tako pa je bilo isti skupini otrok tudi najmanjše povprečno število odobrenih ur dodatne strokovne pomoči (2,83 ur na teden). Nekoliko večje povprečno število dodeljenih in odobrenih ur dodatne strokovne pomoči opazimo pri skupini gluhih in naglušnih otrok ter pri skupini gibalno oviranih otrok. Največje povprečno število ur dodatne strokovne pomoči je bilo glede na odločbe o usmeritvah dodeljeno skupini otrok z motnjami v duševnem razvoju (4,54 ur na teden), prav tako pa se ta skupina uvršča takoj pod vrh najvišjega povprečnega števila odobrenih ur dodatne strokovne pomoči z 4,53 urami na teden. Povprečno nekoliko manj ur dodatne strokovne pomoči je bilo dodeljene in odobrene skupini otrok z več ovirami, motnjami oz. primanjkljaji ter skupini dolgotrajno bolnih otrok.

6.4.8. Povprečno število ur spremljevalca

Zakonodaja o dodelitvi spremljevalca za nudenje fizične pomoči govori le v 10. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki omenja, da ta možnost obstaja ter 31. členu Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami [...], ki pravi, da je sestavina strokovnega mnenja tudi določitev občasnega ali stalnega spremljevalca za fizično pomoč gibalno oviranim otrokom.

V približno 67,5 % osnovnih šolah so navedli, da nimajo vključenega nobenega otroka s posebnimi potrebami, ki bi mu bil dodeljen spremljevalec za nudenje fizične pomoči. Ob upoštevanju tudi teh šol smo na podlagi izračuna ugotovili, da so bili spremljevalci povprečno

prisotni 7,39 ure na teden. Če upoštevamo le tiste šole, ki so navedle koliko ur tedensko je povprečno na njihovi šoli ob učencu s posebnimi potrebami prisoten spremljevalec pri tistih otrocih, ki jim je spremljevalec dodeljen, je povprečno število ur smiselno višje, saj je spremljevalec ob otroku povprečno prisoten 22,72 uri na teden. V skladu s pričakovanji se aritmetične sredine povprečnega števila ur, ko je spremljevalec prisoten ob otrocih s posebnimi potrebami glede na vrsto šol med seboj razlikujejo, saj je aritmetična sredina povprečnega števila ur, ko je spremljevalec prisoten ob otroku najnižja v rednih osnovnih šolah, najvišja pa v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami.

Tabela 29 - Aritmetična sredina povprečnega števila ur, ko je spremljevalec prisoten ob otrocih s posebnimi potrebami glede na vrsto šole

Vrsta šole	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Redna osnovna šola	21,17	13,410
Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	31,33	5,922
Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	30,33	10,283

Kot statistično pomembna se je pokazala razlika med aritmetično sredino povprečnega števila ur, ko je spremljevalec prisoten ob otrocih s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli in osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami ($t = -2,442$, $df = 11,449$, $p = 0,032$), kjer smo upoštevali t-test, ki ne predvideva homogenosti varianc, saj smo predpostavko o homogenosti z Levenovim testom zavrnil ($p = 0,049$). Statistično pomembna je tudi razlika med številom ur v redni osnovni šoli in redni osnovni šoli z oddelki za otroke s posebnimi potrebami ($t = -3,554$, $df = 9,693$, $p = 0,005$), kjer je bila predpostavka o homogenosti varianc prav tako zavrnjena ($p = 0,011$). Rečemo torej lahko, da je povprečno število ur, ko je spremljevalec prisoten ob otrocih s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah statistično pomembno manjše kot povprečno število ur v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami in v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami.

Analiza pridobljenih podatkov Ministrstva za šolstvo, znanost in šport je pokazala, da je bil z odločbo o usmeritvi spremljevalec dodeljen le 5,2 % otrok z odločbami o usmeritvah, iz strani MŠZŠ pa odobren le za 2,8 % otrok s posebnimi potrebami. Skupno so bili na ravni osnovnošolskega izobraževanja spremljevalci odobreni za 3.077 ur, kar pomeni povprečno za 27,9 ur na teden za vsakega otroka, ki mu je bil spremljevalec odobren. Glede na skupine

otrok s posebnimi potrebami je bilo za skupino otrok z motnjami v gibalnem razvoju odobrenih 63,6 % od vseh odobrenih spremljevalcev, za skupino otrok z več ovirami, motnjami oz. primanjkljaji je bilo odobrenih 32,7 % od vseh odobrenih spremljevalcev in 3,6 % spremljevalcev je bilo odobrenih za otroke z motnjami v duševnem razvoju.

6.4.9. Predlogi za usmeritev, podani iz strani šole

Temelj za vprašanje o številu predlogov, ki jih je šola v šolskem letu 2003/04 podala za začetek postopka o usmerjanju je ponovno zakonodaja, ki je bila na tem področju spremenjena leta 2003. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) v 20. členu določa, da se postopek usmerjanja uvede na zahtevo staršev, po predhodni seznanitvi staršev pa lahko zahtevo med drugimi podajo tudi šole. S Pravilnikom o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003) je bila ta določba nekoliko spremenjena, saj 3. člen pravilnika govori, da se postopek usmerjanja začne na zahtevo zakonitega zastopnika, šola pa lahko poda le predlog za začetek postopka, pristojna enota pa v tem primeru začne postopek po uradni dolžnosti šole, če presodi, da je to potrebno.

6.4.9.1. Število predlogov za uvedbo postopka za usmeritev, ki so jih podale šole

Zaradi spremenjene določbe glede začetka postopka za usmerjanje smo predpostavljali, da bodo šole na vprašanje o številu podanih predlogov v šolskem letu 2003/04 (ko je spremenjena določba že veljala) odgovarjale z zelo majhnimi številkami.

Šole so odgovarjale na vprašanje, v koliko primerih so na njihovi šoli v šolskem letu 2003/04 podali predlog za začetek postopka usmerjanja otrok.

Izračunana aritmetična sredina se nahaja pri 3,96 predlogih za začetek postopka za usmerjanje, ki naj bi jih podala šola. Kljub zakonski določbi, da se postopek začne na zahtevo staršev in le izjemoma na pobudo šole, je torej povprečno število predlogov za začetek postopka, ki so jih glede na lastne podatke podale šole, še vedno razmeroma visoko. Vendarle

je bil najpogostejši odgovor (modus) šol, da niso podale nobenega predloga za začetek postopka. Tako je navedlo približno 25,6 % šol. Presenetljivo pa ni samo povprečno število, ki ga šole navajajo kot število otrok, za katere so podale predloge za začetek postopka, temveč tudi maksimalno število, ki so ga šole navedle kot število otrok, za katere so podale predlog za začetek postopka za usmerjanje, saj maksimalno šole navajajo, da so predlog podale za 30 učencev.

Na podlagi analize rezultatov smo predvidevali, da so nekatere šole na tem mestu vključile tudi tiste učence, za katere so zahtevo za začetek postopka za usmerjanje podali starši, čeprav verjetno na pobudo šole. Najprej nas je zanimalo, ali se število predlogov za začetek postopka usmerjanja glede na vrsto šole statistično pomembno razlikuje.

Tabela 30 - Povprečno število predlogov za začetek uvedbe postopka za usmerjanje, glede na vrsto šole, ki je podala predlog

	f	Število predlogov šole		Delež predlogov šole glede na število vseh učencev (%)	
		Aritmetična sredina	Standardni odklon	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Redna osnovna šola	255	3,89	3,632	1,1	0,919
Osnovna šola za otroke s posebnimi potrebami	11	3,45	3,934	6,0	4,987
Redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami	12	6,00	8,985	0,9	1,208
Skupaj	278	3,95	4,014	1,3	1,636

Ker smo ugotovili, da porazdelitve ne moremo obravnavati kot normalne, smo za preverjanje podobnosti aritmetičnih sredin uporabili neparametrični Kruskal-Wallis test. Rezultat testa ($\chi^2 = 0,544$, $df = 2$, $p = 0,762$) nam pove, da se aritmetične sredine števila predlogov šol za začetek uvedbe postopka usmerjanja glede na vrsto šole med seboj ne razlikujejo statistično pomembno. Ali drugače, ne glede na to, ali upoštevamo redne osnovne šole, osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami ali redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, je aritmetična sredina števila predlogov šol za začetek postopka usmerjanja približno enaka.

Do nekoliko drugačnega rezultata pridemo, če število predlaganih učencev za začetek postopka usmerjanja pretvorimo v delež, ki ga to število predstavlja glede na vse vključene

učence v vsaki posamezni šoli. S pomočjo izračuna Kruskal-Wallis testa smo ugotovili, da se aritmetične sredine deležev otrok, za katere šole menijo, da so podale predlog za začetek postopka usmerjanja, med seboj glede na vrsto šole statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 14,535$, $df = 2$, $p = 0,001$). Iz Tabele 30 lahko vidimo, da imajo osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami neprimerno višji povprečni delež vključenih otrok, za katere so podale predlog za uvedbo postopka kakor redne osnovne šole oz. redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami. Rečemo torej lahko, da so povprečni deleži vključenih otrok, za katere so šole podale predlog za uvedbo postopka usmerjanja glede na vrsto šole med seboj statistično pomembno različni in vidimo lahko, da je očitno najvišji delež v šolah za otroke s posebnimi potrebami.

Razliko med izračunom enakosti aritmetičnih sredin za število podanih predlogov in za delež podanih predlogov pa lahko pojasnimo s tem, da velika večina osnovnih šol za otroke s posebnimi šolami sodi med zelo majhne šole z manj kot 150 učenci. Ker je povprečno število podanih predlogov podobno kot povprečno število podanih predlogov rednih osnovnih šol in rednih osnovnih z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, ki so v povprečju mnogo večje kot osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami, se ob preračunavanju v deleže pokaže, da je povprečni delež v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami mnogo višji kot povprečni delež v drugih dveh vrstah šol.

Kot pri drugih obravnavanih vprašanjih je za ugotavljanje uveljavljanja nove zakonodaje v šolah pomembno tudi dejstvo, ali se število podanih predlogov za začetek uvedbe postopka razlikuje tudi glede na velikost šole, velikost kraja oz. enoto Zavoda za šolstvo.

Tabela 31 - Povprečno število predlogov za začetek uvedbe postopka za usmerjanje, glede na velikost šole, ki je podala predlog

Velikost šole	f	Število predlogov šole		Delež predlogov šole glede na število vseh učencev (%)	
		Aritmetična sredina	Standardni odklon	Aritmetična sredina	Standardni odklon
(1) manj kot 150 učencev	33	1,94	2,657	2,7	3,760
(2) 151 – 400 učencev	122	3,33	2,768	1,2	1,005
(3) 410 – 700 učencev	93	4,73	3,893	0,9	0,780
(4) več kot 701 učenec	28	6,57	7,315	0,8	0,939

Ob preverjanju podobnosti aritmetičnih sredin s Kruskal-Wallis testom smo ugotovili, da se povprečno število predlogov za začetek uvedbe postopka statistično pomembno razlikuje glede na velikost šole ($\chi^2 = 21,345$, $df = 3$, $p = 0,000$). Vendar smo zaradi zelo verjetnega vpliva velikosti šole želeli preveriti, ali pridemo do istega rezultata tudi ob preverjanju podobnosti aritmetičnih sredin deležev otrok, za katere so šole podale predloge za uvedbo postopka usmerjanja. Rezultat Kruskal-Wallis testa nam pove, da se tudi aritmetične sredine deležev otrok, za katere so šole podale predloge za uvedbo postopka usmerjanja, glede na velikost šole statistično pomembno razlikujejo med seboj ($\chi^2 = 9,527$, $df = 3$, $p = 0,023$).

Že pri analiziranju števila predlogov za uvedbo postopka usmerjanja glede na vrsto šole smo povedali, da se dobljeni podatki ne porazdeljujejo normalno, torej ne moremo opraviti t-testov primerjave aritmetičnih sredin, da bi lahko pokazali natančneje, katere velikosti šol se med seboj statistično pomembno razlikujejo. Toda že ob površnem pogledu na Tabelo 31 ugotovimo, da ob upoštevanju števila podanih predlogov oz. deleža otrok, za katere je bil podan predlog izstopajo druge velikosti šol. Če izpostavimo število otrok, za katere so šole podale predlog za uvedbo postopka za usmerjanje vidimo, da se povprečno število podanih predlogov veča, kakor raste velikost šole. Se pravi: na večjih šolah je bilo podanih več predlogov za uvedbo postopka usmerjanja. V nasprotnem primeru, ko izpostavimo deleže otrok, za katere je bil podan predlog za uvedbo postopka usmerjanja iz strani šole, vidimo, da je daleč največji delež v najmanjših šolah. Med povprečnimi deleži otrok, za katere je bil podan predlog za uvedbo postopka usmerjanja na vseh drugih velikostih šol na prvi pogled ni večje razlike. Predpostavili smo, da se ponovno večji delež v najmanjših šolah povezuje z osnovnimi šolami za otroke s posebnimi potrebami, za katere že vemo, da v veliki večini sodijo med najmanjše šole. Zato smo analizo ponovili le na rednih osnovnih šolah. Ugotovili smo, da je tveganje za zavrnitev ničelne hipoteze o enakosti aritmetičnih sredin deležev otrok,

za katere je bil iz strani šole podan predlog za uvedbo postopka, preveliko ($\chi^2 = 7,170$, $df = 3$, $p = 0,067$) in zato ničelno hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin obdržimo. Ugotovimo torej lahko, da se v rednih osnovnih šolah aritmetične sredine deleža otrok, za katere je bil iz strani šole podan predlog za uvedbo postopka usmerjanja, glede na velikost šole ne razlikujejo na statistično pomembni ravni. Ob upoštevanju analiz o deležu vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na velikost šole iz točke 3.1.2. (glej: str. 19) je to še posebej zanimivo, saj smo tam pokazali, da imajo najmanjše redne osnovne šole statistično pomembno vključen večji delež otrok s posebnimi potrebami kot večje šole, ne moremo pa trditi, da te šole tudi podajajo statistično pomembno večji delež vlog za uvedbo postopka usmerjanja. To lahko razložimo kot posledico zakonskih določb, ki je tako vendarle preprečila množično vlaganje pobud za uvedbo postopka usmerjanja iz strani šol.

Sklepamo lahko, da sta število podanih predlogov iz strani šole za uvedbo postopka in velikost šole med seboj linearno povezani, ne moremo pa reči, da je z velikostjo šole povezan delež otrok, za katere so šole podale predloge za uvedbo postopka usmerjanja.

Tabela 32 - Število predlogov za začetek uvedbe postopka za usmerjanje, glede na velikost kraja, v katerem se šola nahaja

Velikost šole	f	Število predlogov šole		Delež predlogov šole glede na število vseh učencev (%)	
		Aritmetična sredina	Standardni odklon	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Manj kot 5.000	136	2,92	2,647	1,2	1,174
5.000 - 15.000	77	5,26	4,607	1,4	1,850
15.000 - 50.000	33	6,15	5,874	1,8	2,828
Več kot 50.000	31	3,10	3,208	0,7	0,647

Glede na velikost kraja se število otrok, za katere so šole podale predloge za uvedbo postopka usmerjanja, ob naslanjanju na naše podatke, statistično pomembno razlikuje ($\chi^2 = 21,036$, $df = 3$, $p = 0,000$), prav tako pa se število razlikuje statistično pomembno, če upoštevamo le redne šole ($\chi^2 = 22,631$, $df = 3$, $p = 0,000$). V obeh primerih lahko torej ničelno hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin števila otrok, za katere so šole podale predlog za uvedbo postopka usmerjanja glede na velikost kraja, zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,1 %. Sprejmemo torej alternativno hipotezo, da se aritmetične sredine števila podanih predlogov šol za uvedbo postopka usmerjanja glede na velikost krajev statistično pomembno razlikujejo.

Glede na to, da je v najmanjših krajih (z manj kot 5.000 prebivalci) statistično pomembno večje število majhnih šol, smo faktor velikosti šole želeli odpraviti tako, da smo analizirali, ali se statistično pomembno glede na velikost kraja razlikujejo tudi deleži otrok, za katere so šole podale predlog za uvedbo postopka usmerjanja. Ugotovili smo, da se glede na velikost kraja niti deleži v vseh šolah ($\chi^2 = 6,962$, $df = 3$, $p = 0,073$) niti deleži v rednih šolah ($\chi^2 = 3,848$, $df = 3$, $p = 0,278$) ne razlikujejo statistično pomembno. To pomeni, da ničelnih hipotez H_0 o enakosti deležev otrok, za katere so šole podale predlog za uvedbo postopka usmerjanja, glede na velikost kraja, ne moremo zavrniti in tako ne moremo sklepati, da se v različno velikih krajih pojavljajo statistično pomembno različni deleži otrok, za katere so šole podale predlog za uvedbo postopka usmerjanja.

Nenazadnje pa nas je zanimalo tudi, ali se pojavljajo razlike v povprečnem številu predlogov šol za začetek uvedbe postopka za usmerjanje tudi glede na enoto Zavoda za šolstvo, ki ji šola pripada.

Tabela 33 - Aritmetična sredina števila predlogov šol za začetek postopka za usmerjanje glede na enoto Zavoda za šolstvo

Enota Zavoda za šolstvo	Aritmetična sredina števila podanih predlogov šole za začetek postopka
Ljubljana	4,20
Maribor	3,51
Celje	4,16
Kranj	4,42
Nova Gorica	5,11
Koper	3,44
Novo mesto	3,92
Murska Sobota	3,26
Slovenj Gradec	5,13

Analiza s Kruskal-Wallis testom ocenjevanja enakosti aritmetičnih sredin je pokazala, da hipoteze o enakosti aritmetičnih sredin ne moremo zavrniti ($\chi^2 = 10,751$, $df = 8$, $p = 0,216$), kar pomeni, da ne moremo trditi, da se aritmetične sredine števila predlogov šol za začetek postopka usmerjanja med posameznimi enotami Zavoda za šolstvo statistično pomembno razlikujejo.

6.4.9.2. *Razlogi, ki so jih šole navedle kot utemeljitev za potrebo po usmerjanju*

Podvprašanje, ki je ob predpostavki, da je šola podala vsaj en predlog za uvedbo postopka usmerjanja, spraševalo po najpogostejših razlogih, ki jih je šola podala kot utemeljitev za potrebo po usmerjanju, je bilo odprtega tipa. Odgovore šol smo med analizo vrnjenih anketnih vprašalnikov po pomenu združili v 6 smiselnih kategorij, ki so jih šole najpogosteje navajale.

Tabela 34 - Razlogi za podajanje predloga za uvedbo postopka usmerjanja

	f	f(%)
učne težave	143	66,5
dolgotrajna bolezen	12	5,6
gibalne ovire	3	1,4
vedenjske težave	24	11,2
govorno - jezikovne težave	12	5,6
potreba po individualizaciji dela	21	9,8
Skupaj	215	100,0

V kategorijo »učne težave« smo vključili odgovore, kot so: primanjkljaji na posameznih področjih učenja; motnje v duševnem razvoju; težave z dojetjem snovi; težave s pomnjenjem; učna neuspešnost; nedoseganje minimalnih standardov znanja; slabo pomnjenje... V kategorijo »vedenjske težave« smo vključili odgovore, kot so: asocialno vedenje; čustvene motnje; vedenjske motnje; nemirnost; težave s pozornostjo; težave z vodljivostjo; težave z vključevanjem v oddelek; hiperaktivnost; impulzivnost; nasilno vedenje ... V kategorijo »govorno – jezikovne težave« pa smo vključili odgovore, kot so: težave pri komunikaciji; težave pri pisnem izražanju; težave pri branju; težave z grafomotoriko in finomotoriko ... Odgovori, ki smo jih uvrstili v druge kategorije so bili navedeni zelo podobno, kot smo sami kasneje poimenovali posamezne kategorije odgovorov.

Ne glede na zakonske določbe o tem, da šole le izjemoma podajajo predloge za uvedbo postopka usmerjanja, je torej le četrtnina šol navedla, da v šolskem letu 2003/04 ni podala nobenega predloga za uvedbo postopka.

Od šol, ki so navedle, da so podale vsaj en predlog za uvedbo postopka, jih je kar 66,5 % za razlog, ki so ga podali kot utemeljitev za potrebo po usmerjanju navedlo »učne težave«. Drugi razlogi se pojavljajo manj pogosto. Mogoče velja omeniti še odgovore, ki smo jih uvrstili v kategorijo »potreba po individualizaciji dela«, ki jo je za razlog, ki so ga podali kot

utemeljitev za potrebo po usmerjanju, navedlo 9,8 % osnovnih šol. Odgovore v tej kategoriji pa se nam vendarle zdi vredno izpostaviti, saj je bila to edina skupina odgovorov, ki ni že v utemeljitvi za predlog uvedbe postopka predpostavljala otrokove posebne potrebe, temveč je poudarjala potrebo po prilagoditvi dela.

Poleg omenjenih so se pojavljali še nekateri posamezni odgovori, katere so šole zapisale kot najpogostejši razlog, ki so ga podale kot utemeljitev za potrebo po usmeritvi otrok: ocenitev primernosti programa; otroci potrebujejo večje prilagoditve, kot jih lahko šola nudi brez odločbe o usmeritvi; neugodne socialne razmere; nesodelovanje staršev; slabovidnost; naglušnost; pozitivne izkušnje pri učencih, ki že imajo odločbe o usmeritvi; kombinirane težave; zakonska ureditev statusa; usmerjanje zaradi nadaljnjega šolanja otroka ...

6.4.10. Mnenje šol o odločbah o usmeritvi

Glede na trenutno veljavno zakonodajo, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, se z odločbo o usmeritvi ugotovi, »ali je usmeritev potrebna« ali ne (8. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, 2003). »Postopek usmerjanja na prvi stopnji vodi pristojna enota Zavoda RS za šolstvo« (2. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, 2003). »Uradna oseba si mora pred izdajo odločbe pridobiti strokovno mnenje komisije za usmerjanje prve stopnje. Komisija pripravi strokovno mnenje na zahtevo uradne osebe, ki vodi postopek usmerjanja« (5. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, 2003). »Pred izdajo odločbe uradna oseba strokovno mnenje pošlje zakonitemu zastopniku ter mu določi rok za odgovor« (7. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, 2003). V odločbi o usmeritvi se določi: program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja; vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje; vrtec oziroma šola, v katerega se otrok usmeri; datum vključitve v šolo oziroma vrtec; rok za preverjanje ustreznosti usmeritve; obseg in vrsto izvajanja dodatne strokovne pomoči; pripomočke, ki so potrebni za vključitev otroka v program; občasnega ali stalnega spremljevalca za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku; morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku; morebitno vključitev v podaljšano bivanje od 7. do 9. razreda; morebitno povračilo prevoznih stroškov; morebitne pravice v zvezi z vključitvijo v zavod ali oddajo v rejništvo (8. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami,

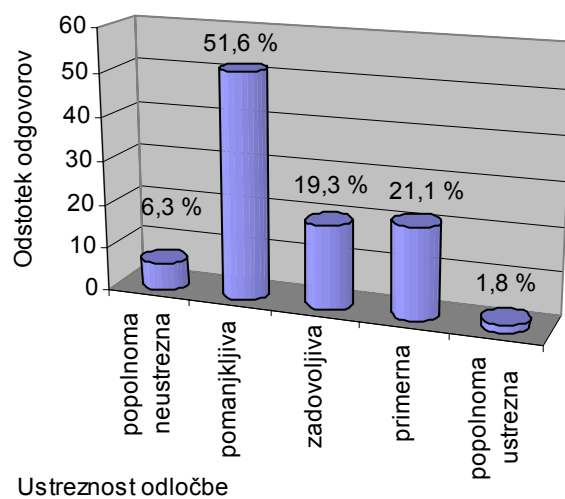
2003). »Odločba o usmeritvi se vroči zakonitemu zastopniku otroka, vrtcu, šoli oziroma zavodu, v katerega je otrok usmerjen, vrtcu oziroma zavodu, ki je dal predlog za začetek postopka« (11 člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, 2003).

Šola, kamor je otrok vključen torej dobi v zvezi z vsakim otrokom s posebnimi potrebami, ki je bil vanjo vključen, odločbo o usmeritvi, ki vsebuje zgoraj navedene določbe. Strokovno mnenje komisije za usmerjanje prejme zakoniti zastopnik in njegovi odločitvi je prepuščeno, ali bo strokovno mnenje delil tudi z ustanovo, kamor bo otrok vključen.

6.4.10.1. *Mnenje šol o ustreznosti strokovnega mnenja in odločbe o usmeritvi za oblikovanje in izvajanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja*

Šole so odgovarjale na vprašanje, ali so po njihovem mnenju sestavine strokovnega mnenja, ki jih najdejo v odločbah o usmeritvi ustrezna in zadostna osnova za oblikovanje in izvajanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja. Prosili smo jih, naj obkrožijo oceno na 5 stopenjski lestvici, ali so po njihovem mnenju odločbe: popolnoma neustrezna – pomanjkljiva – zadovoljiva – primerna – popolnoma ustrezna osnova za oblikovanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja.

Slika 13 - Mnenje šol o ustreznosti odločb o usmeritvi



Več kot polovica šol je izrazila mnenje, da so sestavine strokovnega mnenja, ki jih najdejo v odločbi o usmeritvi, pomanjkljiva informacija in da na podlagi te informacije torej le stežka oblikujejo individualne programe vzgoje in izobraževanja. Približno petina šol je menila, da so sestavine zadovoljiva osnova za oblikovanje individualnih programov in enak odstotek jih je navedlo, da so sestavine primerna osnova za oblikovanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja. Le 6,3 % šol je menilo, da so sestavine odločbe popolnoma neustrezna osnova za individualni program vzgoje in izobraževanja in še manjši delež (1,8 %) šol je navedlo, da je po njihovem mnenju vsebina odločbe popolnoma ustrezna osnova za oblikovanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja ter uspešno delo z otrokom.

Zaradi tako izrazitega pretežno negativnega mnenja o sestavinah strokovnega mnenja v odločbah o usmeritvi za oblikovanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja nas je zanimalo, ali obstajajo statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami odgovorov na lestvici o ustreznosti glede na vrsto šole, velikost šole, velikost kraja in enoto Zavoda za šolstvo.

Povprečni odgovori o ustreznosti se ne razlikujejo statistično pomembno niti glede na vrsto šole ($\chi^2 = 4,279$, $df = 2$, $p = 0,118$), niti glede na velikost šole ($\chi^2 = 4,508$, $df = 3$, $p = 0,212$), kakor tudi ne glede na velikost kraja ($\chi^2 = 3,720$, $df = 3$, $p = 0,293$) in nenazadnje tudi ne glede na enoto Zavoda za šolstvo ($\chi^2 = 11,110$, $df = 8$, $p = 0,196$). To pomeni, da so odgovori šol ne glede na vrsto šole, velikost šole, velikost kraja in enoto Zavoda za šolstvo približno enaki, oziroma imajo vsi podobno tendenco proti negativnemu mnenju o sestavina strokovnega mnenja v odločbah o usmeritvi.

6.4.10.2. Razlogi, ki jih šole navajajo za svoje mnenje o vsebini odločbe o usmeritvi

Utemeljitev mnenja šol o ustreznosti in zadostnosti sestavin strokovnega mnenja, ki jih najdejo v določbah o usmeritvi je bilo vprašanje odprtega tipa. Seveda se med seboj utemeljitve razlikujejo že glede na to, ali je bilo njihovo mnenje o sestavinah strokovnega mnenja v odločbah o usmeritvi pretežno negativno (sestavine so popolnoma neustrezna oziroma pomanjkljiva osnova za oblikovanje individualnega programa vzgoje in

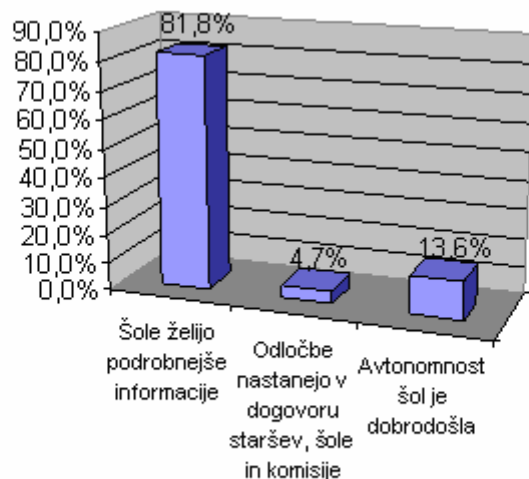
izobraževanja) ali je bilo njihovo mnenje pretežno pozitivno (sestavine so primerna oziroma popolnoma ustrezna osnova).

Utemeljitev za pretežno negativne odgovore lahko razdelimo predvsem na tiste, ki menijo, da bi morale del odločbe o usmeritvi otroka biti tudi strokovno mnenje (oz. vsaj tisti del strokovnega mnenja, ki govori o delu v šoli) in pa na tiste, ki menijo, da bi odločbe morale vsebovati smernice in navodila za oblikovanje in izvajanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja. Oba odgovora smo združili v eno kategorijo, ki smo jo poimenovali »Šole želijo podrobnejše informacije«.

Utemeljitev za pretežno pozitivne odgovore pa lahko predvsem razdelimo na tiste šole, ki pravijo, da so odločbe o usmeritvi in strokovna mnenja izdelana na podlagi dogovarjanja med šolo, starši in komisijo za usmerjanje in so zato ustrezna osnova za oblikovanje individualnega programa ter na tiste šole, ki menijo, da je prav, da je avtonomnost in strokovna presoja glede oblikovanja individualnih programov prepuščena šoli in da lahko strokovnjaki le na lastnem poznavanju otroka oblikujejo ustrezni individualni program. Prvo kategorijo odgovorov smo poimenovali »Odločbe nastanejo v dogovoru staršev, šole in komisije«, drugo kategorijo odgovorov pa smo poimenovali »Avtonomnost šol pri delu z otroci s posebnimi potrebami je dobrodošla«.

Na vprašanje o razlogih za njihovo mnenje o vsebini odločbe o usmeritvi je odgovorilo 74,0 % vseh šol, od katerih smo dobili vrnjene izpolnjene anketne vprašalnike.

Slika 14 - Razlogi za mnenje o vsebini odločbe o usmeritvi



Kar 81,8 % šol, ki so na vprašanje odgovorile, je torej podalo utemeljitve za svojo ocenev sestavin odločbe o usmeritvi v smislu, da bi želeli imeti v odločbah o usmeritvi navedene podrobnejše informacije. Med odgovori te kategorije v anketnih vprašalnikih lahko najdemo utemeljitve, kot so: šola bi morala imeti vpogled v strokovno mnenje, da bi lahko oblikovala ustrezn individualni program vzgoje in izobraževanja, vpogled v odločbo pa šola dobi le, če v to pristanejo starši; odločba o usmeritvi je le upravni akt, ki zgolj citira zakone in ne podaja navodil za prilagoditve in smernic za delo; učitelji večinoma nimajo izkušenj z poučevanjem otrok s posebnimi potrebami, zato bi potrebovali konkretnejše napotke; iz odločbe niso v zadostni meri razvidne značilnosti otroka, da bi lahko oblikovali prvi individualni program, še posebej če otroka ne poznamo.

Drugo kategorijo odgovorov, da odločbe nastanejo v dogovoru staršev, šole in komisije za usmerjanje, je podalo 4,7 % šol. Te šole so menile, da je zaradi poznavanja in dogovarjanja med vsemi sodelujočimi mogoče oblikovati ustrezn individualni program vzgoje in izobraževanja, ne glede na točno vsebino odločbe o usmeritvi.

Med šolami, od katerih smo prejeli izpolnjene anketne vprašalnike pa smo odgovore 13,6 % šol uvrstili v kategorijo odgovorov, ki pravijo, da je avtonomnost šol pri delu z otroki s posebnimi potrebami dobrodošla. V to kategorijo smo združili odgovore, kot so: kljub strokovnemu mnenju in odločbi o usmeritvi morajo strokovni delavci sami spoznati otroka in na podlagi tega oblikovati individualni program; prav je, da je avtonomnost in strokovna presoja prepuščena šoli; v odločbah so podane osnovne informacije, na podlagi katerih lahko šola izvede diagnostiko, na osnovi katere se pripravi in izvaja individualni program ...

Zanimalo nas je tudi ali se utemeljitve razlikujejo glede na to, kakšno je bilo mnenje šol o ustreznosti sestavin strokovnega mnenja v odločbah o usmeritvi.

Šole, ki so odgovarjale, da so sestavine odločbe o usmeritvi popolnoma neustrezne ali pomanjkljive, so kot utemeljitev za svojo odločitev v 98,6 % odgovorili z odgovori, ki smo jih združili v kategorijo »Šole želijo podrobnejše informacije«. Le 1,4 % šol pa je odgovorilo z odgovori, ki smo jih opredelili kot »Avtonomnost šol je dobrodošla«.

Med šolami, ki so odgovorile, da so sestavine odločbe o usmeritvi primerna ali popolnoma ustrezna osnova za oblikovanje individualnega programa, so utemeljitve za svojo odločitev podajale bolj raznoliko. Z odgovori, ki smo jih združili v kategorijo »Šole želijo podrobnejše informacije«, je kljub svoji pozitivni oceni odločbe odgovorilo 25,7 % šol, vendar ob podrobnejši analizi vidimo, da med njimi ni nobene šole, ki je odgovorila, da so sestavine odločbe popolnoma ustrezna osnova za oblikovanje individualnega programa, ampak le tiste šole, ki so navedle, da so sestavine odločbe primerna osnova. Z odgovori, ki smo jih poenotili kot »Odločbe nastanejo v dogovoru med starši, šolo in komisijo«, je odgovorilo 14,3 % šol, ki so izrazile pretežno pozitivno mnenje o sestavinah odločb o usmeritvi. Večina šol, ki so izrazile pretežno pozitivno mnenje o sestavinah odločb o usmeritvi, pa je odgovorila z odgovori, ki smo jih združili v kategorijo »Avtonomnost šol je dobrodošla«. Ob podrobnejši analizi celo vidimo, da med šolami, ki so odgovorile, da so sestavine odločbe o usmeritvi popolnoma ustrezna osnova za oblikovanje individualnega programa, razen utemeljitev »Avtonomnost šol je dobrodošla« ne najdemo drugih kategorij odgovorov.

Kakorkoli, veljalo bi razmisliti o dejstvu, da kar 81,8 % šol meni, da bi bilo dobrodošlo, če bi odločbe o usmeritvi vsebovale natančnejše smernice za delo z vsakim posameznim otrokom. Vsekakor menimo, da bi bilo smiselno o otrokovih posebnih potrebah oz. o zadovoljevanju otrokovih posebnih potreb seznaniti poleg staršev tudi šolo oz. učitelja, ki bo z otrokom delal pri pouku. Nenazadnje je učitelj strokovni delavec, ki bo otroku skušal zagotoviti optimalno zadovoljevanje njegove posebne potrebe, kar je gotovo oteženo, če o njej ni natančno seznanjen. Prav tako pa je učitelj kot strokovni delavec dolžan varovati osebne podatke otroka in iz tega vidika posredovanje smiselnih in potrebnih podatkov o otrokovih posebnih potrebah učiteljem oz. drugim strokovnim delavcem šole ne more ogroziti otrokove osebne integritete oz. varovanja njegovih osebnih podatkov. Prepričani smo, da bi se posredovanje podatkov o

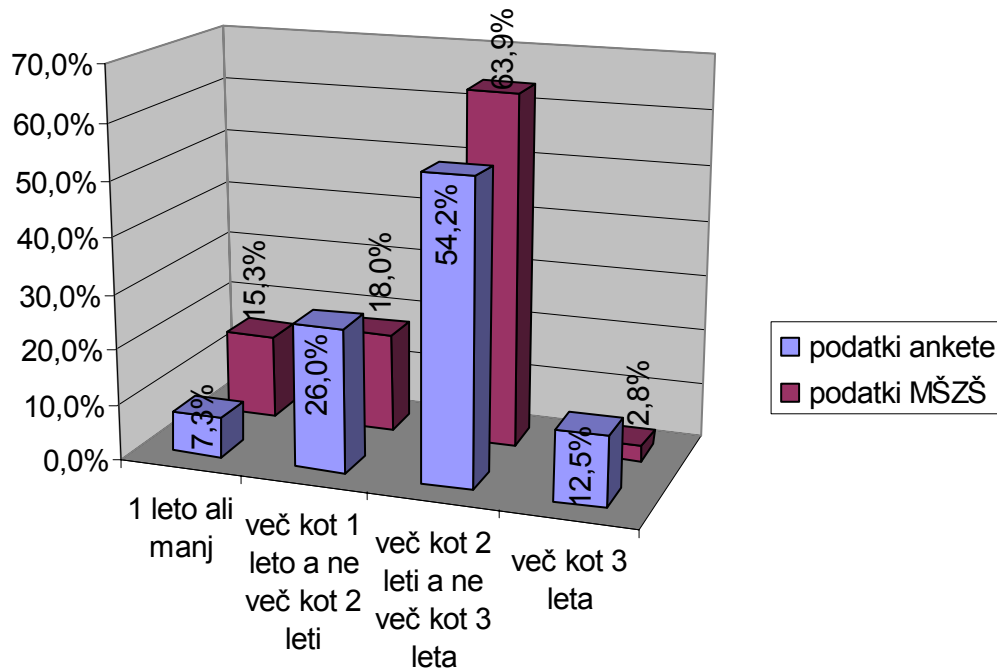
otrokovih posebnih potrebah, povezanih z vzgojno – izobraževalnim delom, kot izjemno koristno izkazalo predvsem v primerih, ko se določena šola ali učitelj s posameznim otrokom s posebnimi potrebami pred njegovo vključitvijo v to šolo še ni imela priložnosti natančneje spoznati.

6.4.11. Preverjanje ustreznosti usmeritve

V 24. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) najdemo določbo, da se z odločbo o usmeritvi določi tudi rok, ki ne sme biti daljši kot tri leta, v katerem mora biti ustreznost usmeritve preverjena. V 31. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in 14. členu Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003) pa lahko preberemo, da je pristojna enota v roku, ki je določen v odločbi, preveriti ustreznost usmeritve. V skladu z 32. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in 15. členom Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003) pa lahko zakoniti zastopniki, vrtec, šola oz. zavod, v katerega je otrok vključen, predlagajo spremembo usmeritve ne glede na rok, ki je v odločbi o usmeritvi določen za preverjanje ustreznosti usmeritve.

Zanimalo nas je, kaj se v resnici dogaja, zato smo šole prosili, naj navedejo, koliko časa povprečno mine od prve usmeritve otroka do ponovnega usmerjanja otroka. Menili smo, da je to boljši pokazatelj dogajanja, kakor če upoštevamo zgolj navedbo v odločbi o usmeritvi, ki določa, po kolikem času naj bo izvedeno preverjanje usmeritve.

Slika 15 - Čas, ki preteče od prve usmeritve otroka do preverjanja ustreznosti usmeritve



Iz Slike 14 vidimo, da se ustreznost odločb o usmeritvi v veliki večini preverja med drugim in tretjim letom po tem, ko je bila odločba izdana. Ob natančnejši analizi podatkov MŠZŠ celo vidimo, da je za kar 35,5 % evidentiranih odločb o usmeritvi predviden čas za preverjanje ustreznosti usmeritve določen natančno 3 leta po izdaji odločbe o usmeritvi. Okoli 26,0 % šol je odgovorilo, da je glede na njihove izkušnje povprečno med prvim usmerjanjem in ponovnim preverjanjem usmeritve preteklo več kot 1 leto in manj kot 2 leti. Več kot polovica šol (54,2 %) je odgovorila, da od prvega usmerjanja otroka do njegove ponovne usmeritve povprečno preteče več kot 2 leti in manj kot 3 leta. Glede na zakonsko določbo, da rok za ponovno preverjanje usmeritve ne sme biti daljši kot tri leta, je presenetljiv podatek 12,5 % šol, ki so odgovorile, da po njihovih izkušnjah med prvim usmerjanjem in preverjanjem ustreznosti usmeritve preteče 3 leta ali več. Prav tako relativno visok je delež odločb, za katere na podlagi evidentiranih podatkov MŠZŠ vidimo, da naj bi preverjanje ustreznosti odločbe o usmeritvi potekalo več kot 3 leta po izdaji odločbe (2,8 % določb). Vendar vsebinska analiza za večino teh odločb pokaže, da je do take odločitve prišlo zaradi smiselne organizacije obdobja, ko bo potrebna nova odločba o usmeritvi, predvsem zaradi zaključka oz. začetka posameznega šolskega leta.

Ob analizi odgovorov na anketno vprašanje s Kruskal-Wallis testom smo ugotovili, da se glede na vrsto šole (redna osnovna šola, redna osnovna šola z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami) ocene o pretečenem času od prve usmeritve do preverjanja ustreznosti usmeritve statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 10,878$, $df = 2$, $p = 0,004$). Tako lahko hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin ocen časa, ki preteče prvo in ponovno usmeritvijo glede na vrsto šole zavrnamo in sprejmemo alternativno hipotezo, da aritmetične sredine niso enake. Ob podrobnejšem ogledu podatkov vidimo, da je aritmetična sredina ocene časa, ki preteče od prve usmeritve do preverjanja ustreznosti usmeritve najvišja v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami (3,26). Aritmetični sredini ocene časa, ki preteče od prve usmeritve do preverjanja ustreznosti usmeritve sta v rednih osnovnih šolah (2,68) in rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami (2,55) nižji in se med seboj bistveno ne razlikujeta. Kar 31,6 % osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami je tako odgovorilo, da glede na njihove izkušnje povprečno med prvo usmeritvijo otroka in preverjanjem ustreznosti usmeritve preteče 3 leta ali več. Vzroke lahko iščemo v številčnejših in dolgotrajnejših izkušnjah osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi.

Postavilo pa se nam je tudi vprašanje, ali se ocena časa, ki preteče od prve usmeritve do preverjanja ustreznosti usmeritve, razlikuje glede na enoto Zavoda za šolstvo, ki mu šola pripada. Na podlagi izračuna Kruskal-Wallis testa smo ugotovili, da ničelne hipoteze o enakosti aritmetičnih sredin ocene časa, ki preteče med prvo in ponovno usmeritvijo, ob upoštevanju vseh šol ne moremo zavrniti ($\chi^2 = 15,256$, $df = 8$, $p = 0,054$), saj bi bilo tveganje za napako ob zavrnitvi hipoteze večje od 5 %. Ne moremo torej trditi, da šole znotraj katere od enot Zavoda za šolstvo izstopajo po tem, koliko časa preteče od prve usmeritve do preverjanja ustreznosti usmeritve oz. čas, ki preteče od prve usmeritve do preverjanja ustreznosti usmeritve se bistveno ne razlikuje glede na pripadnost šole posamezni enoti Zavoda za šolstvo.

6.4.12. Spremembe odločb o usmeritvi

Zakonsko podlago za spremembe odločb o usmeritvi smo predstavili že v prejšnjem poglavju, zato naj samo ponovimo in poudarimo pomembne določbe. V 24. in 31. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) ter 14. členu Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami najdemo določbo, da se v odločbi o usmeritvi določi tudi rok, v katerem je dolžna pristojna enota preveriti ustreznost usmeritve. V 32. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in v 15 členu Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003) pa je določilo, da lahko spremembo usmeritve predlagajo starši oziroma tudi vrtci, šole in drugi zavodi, ne glede na rok, ki je v odločbi določen za preverjanje usmeritve. V 33. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in 15. členu Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003) pa najdemo tudi določilo, ki pravi, da se sprememba usmeritve izvede po enakem postopku kot prvotna usmeritev v program.

6.4.12.1. Število spremenjenih odločb o usmeritvah

Šole smo prosili, naj navedejo, v kolikih primerih se je ob ponovnem usmerjanju otroka s posebnimi potrebami odločba o usmeritvi spremenila.

Približno 39,6 % šol je odgovorilo, da se je pri preverjanju ustreznosti usmeritve spremenila vsaj odločba o usmeritvi za enega otroka na njihovi šoli. Približno 60,4 % šol torej nima izkušnje s tem, da bi se odločba o usmeritvi ob preverjanju njene ustreznosti spremenila. Za okoli 40,0 % odločb o usmeritvi, ki so se ob preverjanju ustreznosti spremenile torej lahko predpostavljamo, da se je pri delu z otroki v osnovni šoli pokazalo, da bi bile posamezne drugačne rešitve primernejše. Ravno zaradi relativne konstantnosti odločb o usmeritvah je toliko pomembnejše sprotno spremljanje in evalvacija ter prilagajanje individualnih programov vzgoje in izobraževanja, ki so oblikovani znotraj strokovne skupine na šoli za vsakega otroka s posebnimi potrebami individualno glede na njegove posebne potrebe in glede na izpolnjevanje zastavljenih ciljev.

Med tistimi šolami, ki so poročale o spremembah odločb o usmeritvi po preverjanju ustreznosti odločb, je 55,9 % šol poročalo o eni odločbi, ki se je spremenila, 27,9 % je poročalo o dveh odločbah, ki sta se spremenili, 8,1 % o treh odločbah, 0,9 % o štirih, 4,5 % o petih, 1,8 % o šestih spremenjenih odločbah in 0,9 % šol o dvanajstih spremenjenih odločbah o usmeritvi.

Ob upoštevanju vseh šol lahko izračunamo, da je bilo povprečno na vsako šolo 0,73 spremenjenih odločb o usmeritvi po preverjanju ustreznosti spremembe. To pomeni, da pretežno negativno mnenje šol o sestavinah odločbe o usmeritvi niti ni presenetljivo, saj se z spremembami odločb le redko srečujejo. Zato seveda ni nenavadno, da imajo ob prejeti odločbi o usmeritvi tako šole, kakor tudi starši, občutek dokončnosti in določenosti, ki se ne bo spreminjala. Z izračunom Kruskal-Wallis testa smo tudi ugotovili, da se povprečno število primerov, ko se je odločba o usmeritvi spremenila, glede na vrsto šole statistično pomembno razlikuje ($\chi^2 = 14,308$, $df = 2$, $p = 0,001$). Ničelno hipotezo o enakosti aritmetičnih sredin med različnimi vrstami šole namreč lahko zavrnemo s tveganjem 0,1%, zato sprejmemo alternativno hipotezo, da se glede na vrsto šole aritmetične sredine števila primerov, ko se je odločba o usmeritvi spremenila, med seboj razlikujejo. Pokaže se, da je aritmetična sredina števila primerov, ko se je po preverjanju ustreznosti odločba spremenila, najvišja v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami (povprečno 2,00 spremenjeni odločbi na šolo), v rednih osnovnih šolah je povprečno 0,64 spremenjenih odločb na šolo in v rednih osnovnih šolah z oddelki za otroke s posebnimi potrebami povprečno 0,53 spremenjenih določb.

Ponovno lahko ugibamo, zakaj je aritmetična sredina na osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami tako izrazito višja. Razloge vidimo v številnejših primerih odločb o usmeritvi, s katerimi se te šole srečujejo v primerjavi z drugima vrstama šol, v daljši zgodovini dela z otroci s posebnimi potrebami ter hkrati tudi v tem, da je v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami večje število otrok, ki imajo resnejše motnje, ovire in primanjkljaje, katerih medicinske značilnosti in druge s tem povezane posledice se zato pogosteje spreminjajo.

Prav tako smo s Kruskal-Wallis testom preverjali, ali se med seboj razlikujejo tudi aritmetične sredine števila primerov, ko se je po preverjanju ustreznosti odločba spremenila glede na enoto Zavoda za šolstvo. Ugotovili smo, da ničelne hipoteze o enakosti aritmetičnih sredin ne

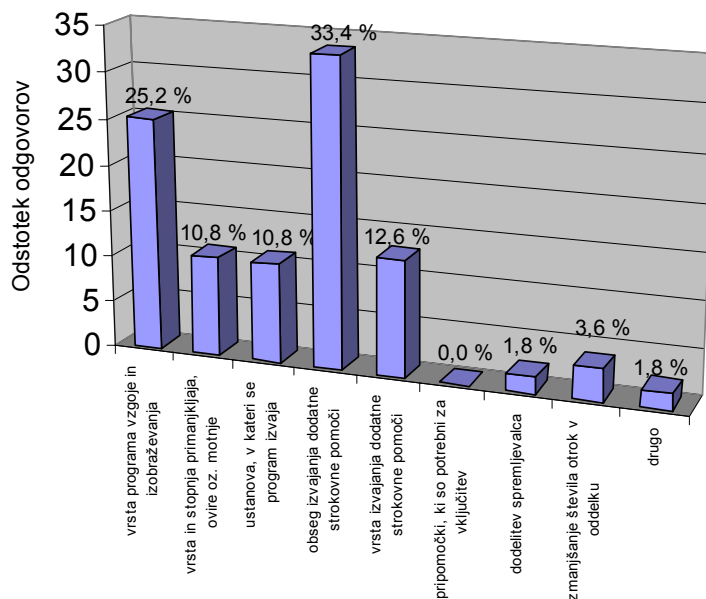
moreno zavrniti ($\chi^2 = 5,382$, $df = 8$, $p = 0,716$) in tako ne moremo trditi, da se aritmetične sredine števila primerov, ko se je po preverjanju odločba spremenila, glede na enote Zavoda za šolstvo, med seboj razlikujejo.

6.4.12.2. *Vrste sprememb odločb o usmeritvi*

Glede na določbo 33. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in 15. člena Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003) se sprememba usmeritve izvede po enakem postopku kot prvotna usmeritev v program. Spremenijo se tako lahko vse prilagoditve oziroma se lahko spremenijo tudi vrste prilagoditev in ne le način posamezne prilagoditve. V različnih vrstah programov so možne različne vrste prilagoditev. Šole smo spraševali, v kateri od naslednjih točk se je po njihovih izkušnjah usmeritev najpogosteje spremenila: vrsta programa vzgoje in izobraževanja; vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oz. motnje; ustanova, v kateri se program izvaja; obseg izvajanja dodatne strokovne pomoči; vrsta izvajanja dodatne strokovne pomoči; pripomočki, ki so potrebni za vključitev otroka; dodelitev spremljevalca; zmanjšanje števila otrok v oddelku.

Po pogostosti spremembe prilagoditev po preverjanju ustreznosti odločbe o usmeritvi izstopata predvsem prilagoditev obsega izvajanja dodatne strokovne pomoči (33,4 % šol, ki so se že srečale s spremembami odločb) in vrsta programa vzgoje in izobraževanja (25,2 % šol, ki so se že srečale s spremembami odločb).

Slika 16 - Pogostost sprememb različnih vrst prilagoditev v osnovnih šolah



Druge spremembe prilagoditev po preverjanju ustreznosti usmeritve so manj pogoste, še posebej zanimivo pa je dejstvo, da se nobena med šolami, kjer so se s spremembami odločb o usmeritvi že srečali, še ni srečala s spremembo določbe o pripomočkih, ki so potrebni za vključitev otroka. Lahko sklepamo, da je vzrok za nespreminjanje določb o pripomočkih v konstantnosti posebnih potreb otrok, ki so jim bili z odločbo o usmeritvi dodeljeni pripomočki, zaradi konstantnosti posebne potrebe pa se logično tudi potreba po uporabi določenih pripomočkov ne spreminja.

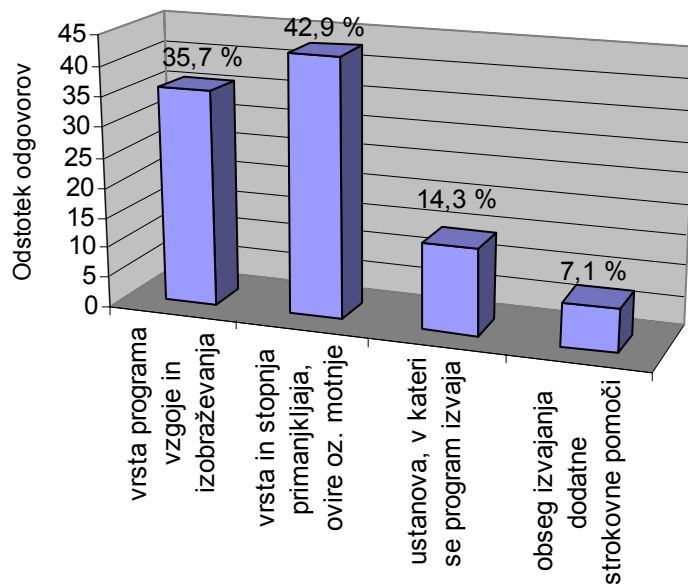
Če sklepamo na podlagi izkušenj šol, se določene sestavine odločb o usmeritvi spreminjajo pogosteje kot druge. V mislih moramo ohraniti ugotovitev iz pričujoče raziskave, da večino otrok s posebnimi potrebami predstavljajo otroci z motnjami v duševnem razvoju in otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki skupaj predstavljajo kar 60,0 % vseh otrok s posebnimi potrebami. Predpostavljamo lahko, da imata ti dve skupini otrok s posebnimi potrebami največ težav z razumevanjem podane snovi in s pomnjenjem, torej posledično z doseganjem standardov znanja. Zato ni presenetljivo, da je največ sprememb prilagoditev po preverjanju ustreznosti odločb o usmeritvi na področju obsega izvajanja dodatne strokovne pomoči ter na področju vrste programa vzgoje in izobraževanja.

Šole pa so poleg omenjenih možnih prilagoditev imele tudi možnost, da izberejo neko »drugo« prilagoditev, ki je glede na njihove izkušnje najpogostejša po preverjanju ustreznosti usmeritve. Med šolami v našem vzorcu je 1,8 % šol odgovorilo, da je najpogostejša

sprememba nekaj drugega od navedenih možnosti, pri tem pa so navajali predvsem prenehanje statusa otroka s posebnimi potrebami.

Ob primerjavi vrst sprememb po preverjanju ustreznosti usmeritve med različnimi vrstami šol smo ugotovili, da se razporeditev pogostosti sprememb posameznih prilagoditev pri rednih osnovnih šolah in rednih osnovnih šolah z oddelki s posebnimi potrebami ne razlikuje bistveno od predstavljene pogostosti sprememb v vseh šolah, razlikuje pa se pogostost sprememb v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami. Vzorec osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami je sicer mnogo manjši in zato rezultatov ne moremo obravnavati popolnoma enakovredno.

Slika 17 - Pogostost sprememb različnih vrst prilagoditev v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami



Ne glede na velikost vzorca je dejstvo, da v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami nekatere prilagoditve niso mogoče (npr. izvajanje dodatne strokovne pomoči). Ugotovili smo, da je v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami najpogostejša sprememba, ki se je glede na izkušnje šol pojavila po preverjanju ustreznosti usmeritve, sprememba vrste in stopnje primanjkljaja, ovire oz. motnje, zelo podoben pa je tudi delež šol, ki so kot najpogostejšo spremembo navedle spremembo vrste programa vzgoje in izobraževanja.

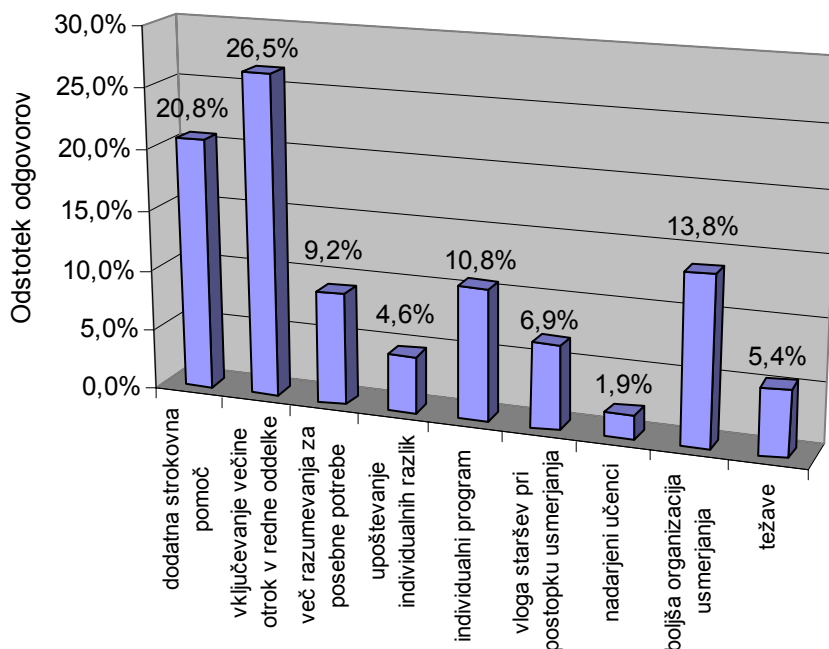
6.4.13. Mnenje šol o ključnih novostih, ki jih je prinesla nova zakonodaja

Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se je od leta 1995 naprej temeljito spremenila. O spremembah smo že govorili. Zanimalo pa nas je, kaj so šole dojele kot ključno novost, ki jo je prinesla ta prenovljena zakonodaja. Vprašanje je bilo odprtega tipa, odgovore šol pa smo zaradi nazornejšega pregleda združili v 9 vsebinskih sklopov dogovorov. Nekatere odgovore bi lahko umestili tudi v dva ali več sklopov, vendar smo se v takem primeru odločili za tistega, ki je bil najbolj poudarjen. Odgovore o tem, kaj je bistvena novost, smo tako združili v vsebinske sklope:

- dodatna strokovna pomoč (vključeni so odgovori šol, ki so navajale, da je bistvena novost dodatna strokovna pomoč ter odgovori, kot so: zaradi dodatne strokovne pomoči so učenci manj obremenjeni; ob urah dodatne strokovne pomoči so se učitelji naučili dodatnih metod dela ...);
- vključevanje večine otrok v redne oddelke (kjer so vključeni tudi odgovori, da je z novo zakonodajo v redne oddelke mogoče vključevati tudi otroke z motnjo v duševnem razvoju, slepe,...; možnost vključevanja učencev s posebnimi potrebami v šolo, ki je najbližje domu; možnost za doseganje učne uspešnosti otrok, ki zaradi prilagoditev lahko uspešno zaključijo redno osnovno šolo ...);
- več razumevanja za posebne potrebe (spremembe zakonodaje so prinesle drugačen pristop do učencev s posebnimi potrebami; nova zakonodaja je prinesla vsestransko sprejemanje in več sodelovanja; spoznavamo, da živimo v pestri družbi in da smo različni ...);
- upoštevanje individualnih razlik (omogočeno je upoštevanje individualnosti razvoja; možnost prilagoditev individualnim značilnostim in potrebam posameznikov ...);
- individualizirani program vzgoje in izobraževanja (zaradi individualiziranega programa je omogočeno načrtno in sistematično timsko delo z učenci s posebnimi potrebami; individualiziran program pomeni konkretnejša navodila za delo z učencem, kar zmanjšuje število stresnih situacij ...);
- vloga staršev pri postopku usmerjanja (zaradi povečane vloge staršev je pomembno, da dobro sodelujejo, drugače je rezultat integracije minimalen ali ga sploh ni; vloga staršev je aktivnejša in bolj enakovredna ...);

- nadarjeni učenci (nova zakonodaja je prvič prinesla prepoznavanje skupine nadarjenih otrok);
- boljša organiziranost usmerjanja (uradno in zavezujoče prepoznavanje statusa otrok s posebnimi potrebami; postopki so jasno določeni, zaradi česar je delo bolj sistematično in izraba časa ter sredstev boljša; kadrovske spremembe – vključevanje specialnih pedagogov na redne osnovne šole; preverjanje ustreznosti usmeritve ...);
- težave (več dela za učitelje; stigmatizacija otrok s posebnimi potrebami; učitelji niso usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami; več stresnih situacij za učence, učitelje, druge strokovne delavce, starše ...).

Slika 18 - Mnenje šol o najpomembnejših novostih, ki jih je prinesla nova zakonodaja



Zanimivo je, da je kot ključno novost, ki jo je prinesla nova zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, le 5,4 % šol navedlo kakršnekoli težave. Med težavami, ki so jih navajale šole je prevladovalo pomanjkanje ustreznih kadrov oz. nezadostna usposobljenost strokovnih delavcev za delo z otroci s posebnimi potrebami.

Največji delež šol je kot bistveno novost navajal vključevanje večine otrok v redne oddelke in na novo opredeljeno pravico otrok s posebnimi potrebami do dodatne strokovne pomoči, pa tudi druge organizacijske novosti, kot je npr. individualiziran program vzgoje in izobraževanja. V celoti je boljšo organiziranost usmerjanja otrok s posebnimi potrebami kot

bistveno novost navedlo 5,4 % šol iz našega vzorca. Večje razumevanje za posebne potrebe je kot bistveno posledico spremenjene zakonodaje navajalo 9,2 % šol. Menimo, da je to visok delež šol in ocenjujemo, da je ta vidik sam po sebi zadosten, da lahko prispevek spremenjene zakonodaje za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ocenimo kot pozitiven premik k boljšemu razumevanju posebnih potreb vseh posameznikov in kvalitetnejšemu sobivanju. Še posebej, če upoštevamo tudi podatek o relativno nizkem deležu šol iz našega vzorca, ki so navedle, da so spremembe zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prinesle predvsem težave. Podobno pozitivno vlogo lahko pripišemo tudi povečani vlogi staršev v postopku usmerjanja, ki jo je kot bistveno novost nove zakonodaje navedlo 6,9 % šol. Zanimiv pa je po našem mnenju tudi delež šol, ki so kot bistveno novost pri spreminjanju zakonodaje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, navedli vključitev skupine nadarjenih otrok med otroke s posebnimi potrebami (1,9 % šol), čeprav se spremembe pri obravnavi nadarjenih otrok šele začenjajo intenzivneje uvajati po letu 1999, ko je bil sprejet koncept Odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000).

Vemo že, da veliko večino vseh osnovnih šol predstavljajo redne osnovne šole in redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami. Zato ni presenetljivo, da se mnenje vseh šol glede ključnih sprememb, ki jih je prinesla nova zakonodaja ne razlikuje bistveno od mnenja rednih osnovnih šol in rednih osnovnih šol z oddelki za otroke s posebnimi potrebami. Povedali smo že, da je vzorec osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami sicer bistveno manjši, vendar bomo zaradi nekaterih specifičnih značilnosti vzgoje in izobraževanja v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami ločeno predstavili, katere novosti so te šole izpostavile kot najpomembnejše.

Enako kot pri upoštevanju vseh šol se pokaže, da tudi osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami med najpomembnejšimi novostmi vidijo možnost večine otrok za vključevanje v redne oddelke (23,5 % šol jo navaja kot ključno novost), pomembna novost pa je glede na njihovo mnenje tudi uvedba dodatne strokovne pomoči (11,8 % šol jo navaja kot ključno novost, čeprav je te šole v izvajanju svojih programov ne morejo uporabljati). Podoben delež šol kot med vsemi osnovnimi šolami je kot najpomembnejšo novost označil individualni program (5,9 % šol) in pomembnejšo vlogo staršev v postopku usmerjanja (11,8 % šol). Zanimivo pa je, da pri osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami nismo naleteli na odgovore, ki bi jih uvrstili v skupini odgovorov, ki kot ključno novost spremenjene

zakonodaje navajata večje razumevanje za posebne potrebe oziroma večje upoštevanje individualnih razlik, kar je glede na relativno pogosto pojavnost takšnih odgovorov med vsemi šolami nekoliko presenetljivo. Seveda ni presenetljivo, da nobena od osnovnih šola za otroke s posebnimi potrebami ni kot najbolj ključno novost navedla uvajanje skupine nadarjenih otrok kot skupino otrok s posebnimi potrebami, saj se z nadarjenimi otroci, kakor jih razume naš sistem vzgoje in izobraževanja, srečujejo redkeje od rednih šol. Pogosteje kot ob upoštevanju vseh šol pa so kot ključno novost šole za otroke s posebnimi potrebami navajale boljšo organiziranost usmerjanja (23,5 % šol) in težave (23,5 % šol).

Če zelo površno povzamemo odgovore na vprašanje o ključnih spremembah, ki jih je po mnenju šol prinesla nova zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, lahko rečemo, da so šole večino sprememb dojele kot pozitivne spremembe. Predvidevamo, da se je to zgodilo predvsem zaradi dejstva, da so se v redne osnovne šole zaradi sprememb v družbi tudi pred zakonsko ureditvijo vse pogosteje vključevali tudi otroci s posebnimi potrebami, spremembe v zakonodaji na tem področju pa so tako prinesle predvsem pravno urejeno dogajanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki ga šole logično vidijo kot pozitivno posledico sprememb.

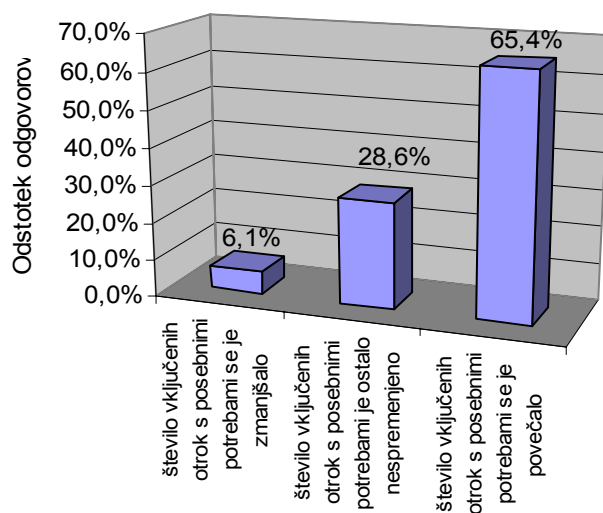
6.4.14. Spreminjanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami

Ob spreminjanju zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je prihajalo do razprav o povečevanju števila otrok s posebnimi potrebami v rednih šolah, o zmanjševanju števila otrok v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami in posledično ukinjanju teh šol ... Zato smo šole vprašali, ali in kako se je število vključenih otrok s posebnimi potrebami spremenilo. Zaradi same narave naše raziskave pa smo šole vprašali tudi, ob katerem dogodku se je povečanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami najbolj izrazito odrazilo. Predpostavljali smo namreč, da se je v rednih osnovnih šolah, ki so predstavljale večino našega vzorca, število vključenih otrok s posebnimi potrebami vendarle nekoliko povečalo.

6.4.14.1. Kakšne so bile spremembe števila vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na izkušnje šol

Šole smo prosili naj navedejo, kako se je spreminjalo v zadnjih 10 letih. V skladu s pričakovanji smo ugotovili, da se je glede na izkušnje šol v našem vzorcu v večini šol število vključenih otrok s posebnimi potrebami povečalo.

Slika 19 - Kako se je spreminjalo število vključenih otrok s posebnimi potrebami



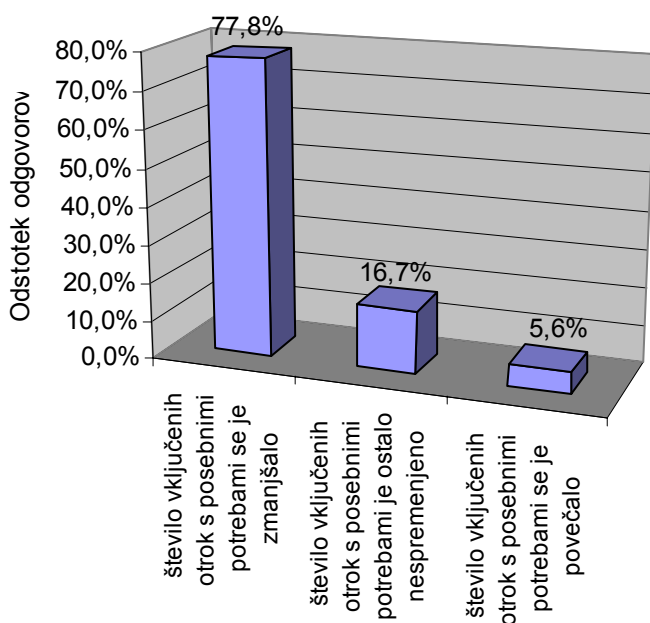
Kar 65,4 % vseh osnovnih šol je torej ugotovilo, da se je v zadnjih 10 letih število vključenih otrok s posebnimi potrebami povečalo. Da je število vključenih otrok s posebnimi potrebami ostalo nespremenjeno je navedlo 28,6 % šol v našem vzorcu. Le 6,1 % šol pa je menilo, da se število zmanjšalo.

Večkrat smo že poudarili vpliv velikosti vzorca rednih osnovnih šol na rezultate, ki jih predstavljamo kot rezultate vseh šol. Zato smo doživljanje spreminjanja števila vključenih otrok s posebnimi potrebami pogledali tudi ločeno za redne osnovne šole, redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami in osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami. Ob upoštevanju le rednih osnovnih šol je slika močno podobna prikazu za vse osnovne šole. Nekoliko manjši je le odstotek šol, ki menijo, da se je število vključenih otrok s posebnimi potrebami v zadnjih 10 letih zmanjšalo, kar meni le 0,8 5 rednih osnovnih šol. Da je število vključenih otrok s posebnimi potrebami ostalo nespremenjeno meni 30,0 % rednih osnovnih

šol in 69,2 % rednih osnovnih šol meni, da se je število vključenih otrok s posebnimi potrebami v zadnjih 10 letih povečalo. Zelo podobna slika kot pri upoštevanju vseh osnovnih šol se kaže tudi ob upoštevanju le rednih osnovnih šol z oddelki za otroke s posebnimi potrebami, čeprav je vzorec podobno majhen kakor pri osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami. Da se je število vključenih otrok s posebnimi potrebami zmanjšalo meni 8,3 % šol, da je ostalo nespremenjeno je navedlo 25,0 % šol in da se je povečalo je navedlo 75,0 % rednih osnovnih šol z oddelki za otroke s posebnimi potrebami. Žal pa nam za primerjavo niso bili dostopni podatki o številu otrok s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v redne osnovne šole.

V skladu za našim predvidevanjem se je slika ob upoštevanju le osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami od ostalih močno razlikovala.

Slika 20 - Spreminjanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami



Med osnovnimi šolami za otroke s posebnimi potrebami močno prevladuje mnenje, da se je število vključenih otrok s posebnimi potrebami v zadnjih 10 letih zmanjšalo, saj je tako odgovorilo kar 77,8 % šol. Da je število vključenih otrok s posebnimi potrebami ostalo nespremenjeno je menilo 16,7 % šol in da se je zmanjšalo je menilo 5,6 % osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami.

Glede na nam dostopne statistične podatke, ki smo jih navedli ob predstavitvi značilnosti in podatkov o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji znotraj poglavja Primerjalna analiza tuje zakonodaje (glej str. 119 – 129), se je število otrok s posebnimi potrebami oz. delež otrok s posebnimi potrebami, vključenih v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami v zadnjih desetih letih dejansko zmanjšal.

Tezo, da se je v rednih programih vzgoje in izobraževanja povečalo število vključenih otrok s posebnimi potrebami, v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami lahko torej potrdimo, čeprav moramo poudariti, da na tem mestu nismo analizirali dejanskih podatkov o številu vključenih otrok, ampak ocene šol. Vendarle lahko ob upoštevanju statističnih podatkov, ki smo jih pridobili od statističnega urada potrdimo, da so se pokazali takšni trendi, čeprav zaenkrat ne moremo govoriti npr. o takšnem zmanjšanju števila vključenih otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami, da bi tem šolam grozilo zaprtje oz. zmanjšanje števila teh šol.

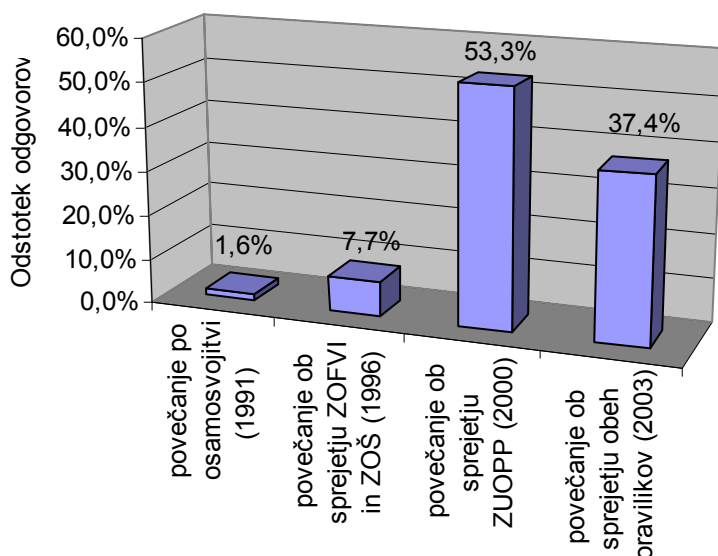
6.4.14.2. Kdaj so se spremembe števila vključenih otrok s posebnimi potrebami najbolj izrazito odrazile

Zaradi preglednosti vprašalnika smo se določili, da bomo šole vprašali le, kdaj se je najbolj izrazito odrazilo povečanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami in ne tudi nasprotnega vprašanja, kdaj so zaznale zmanjšanje števila. Predpostavljali bomo, da se zmanjšanje števila v določenih šolah zgodilo vzporedno z povečevanjem števila v drugih šolah. Ponudili smo jim 4 možne odgovore, pri čemer smo jih zaprosili, naj izberejo in obkrožijo en odgovor, ki jim najbolj ustreza. Odločili smo se za 4 obdobja, ki bi lahko zaznamovala spremembo števila vključenih otrok s posebnimi potrebami in šolam v oklepaju za lažjo orientacijo podali tudi letnico vsakega dogodka:

- ob osamosvojitvi Slovenije (1991);
- ob sprejetju Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakona o osnovni šoli (1996);
- ob sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000);
- ob sprejetju Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir

oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami ter Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003).

Slika 21 - Kdaj se je povečalo število vključenih otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole

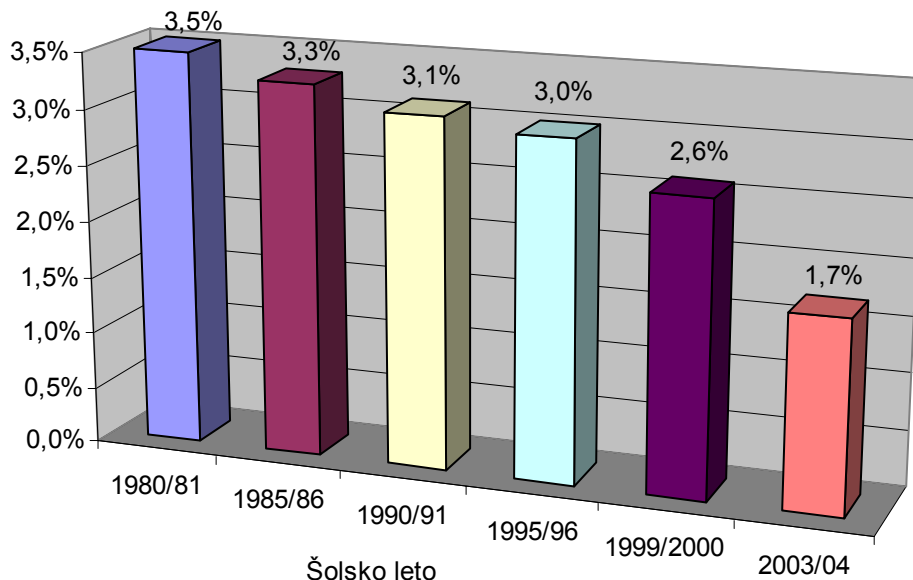


Iz Slike 20 lahko vidimo, da je do povečanja števila vključenih otrok s posebnimi potrebami prišlo šele po sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), kakor meni 53,3 % šol, v katerih je do povečanja števila prišlo in po sprejetju obeh pravilnikov (2003), kakor je odgovorilo 37,4 % šol, v katerih je prišlo do povečanja. Sklepamo lahko, da so ocene šol o času povečanja števila vključenih otrok s posebnimi potrebami realne, zato smemo trditi, da je sprejetje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) povzročilo povečanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami (pokazali smo že, da predvsem v rednih osnovnih šolah) in na drugi strani zmanjšanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah za učence s posebnimi potrebami. Sprejetje obeh pravilnikov (2003) je pomenilo še dodatno povečanje števila vključenih otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah in zmanjšanje v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami. Oba trenda sta bila v skladu s pričakovanji predlagateljev zakonskih in podzakonskih aktov ter širše zainteresirane javnosti in se prav tako skladata tudi z evropsko politiko in pričakovanji glede vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Ob pregledu statističnih podatkov Statističnega urada RS in drugih uradnih virov (Eurydice, MŠZŠ) o številu otrok s posebnimi potrebami lahko izrazitejše zmanjševanje števila

vključenih otrok s posebnimi potrebami v segregiranih programih ob prej navedenih prelomnicah potrdimo.

Slika 22 - Delež otrok, vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja



6.4.15. Sprememba strukture vključenih otrok s posebnimi potrebami

V skladu s spremembami zakonodaje in pričakovanji o povečanju števila vključenih otrok s posebnimi potrebami smo pričakovali tudi, da se ni zgolj na splošno povečalo število vključenih otrok s posebnimi potrebami, ampak da se je v zadnjih 10 letih spremenila tudi struktura otrok s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v šole. Vprašanje o spreminjanju strukture otrok s posebnimi potrebami je bilo vprašanje odprtega tipa in smo zato zaradi lažje analize in interpretacije odgovore združili v smiselno podobne skupine. Pri šolah, kjer je bil odgovor kompleksnejši, smo upoštevali tisti del odgovora, ki je bil najbolj poudarjen.

Ob upoštevanju vseh šol je 26,7 % šol navajalo da je na splošno poraslo število vključenih otrok s posebnimi potrebami. Približno četrtnina šol je na vprašanje o spremembi strukture otrok s posebnimi potrebami torej navedla, da se po spremembah zakonodaje bolj številčno vključujejo otroci s posebnimi potrebami in niso izpostavile posamezne posebne potrebe, ki bi

izstopala. Precej nizek je bil odstotek šol, ki so navajale, da se struktura otrok s posebnimi potrebami ob spremembah zakonodaje ni bistveno spreminjala. Tako je 12,1 % šol dogovorilo, da se kljub spremembam zakonodaje struktura otrok s posebnimi potrebami na njihovi šoli ni bistveno spreminjala. Nekatere med temi šolami so hkrati podale pojasnitev, da so bili tudi pred sprejetjem nove zakonodaje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v njihove šole vključeni otroci s podobnimi težavami in posebnostmi v razvoju, ki pa niso bili prepoznani kot otroci s posebnimi potrebami. Druge šole so večinoma navedle eno skupino otrok s posebnimi potrebami, katere število se je po njihovem mnenju ob spremembah zakonodaje bistveno spremenilo.

Med vsemi šolami je 35,9 % šol odgovorilo, da narašča število otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, število otrok z motnjami v duševnem razvoju oz. število otrok z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi. Zelo pogosto so bile te skupine otrok navedene skupaj, zato smo se določili, da jih bomo predstavili kot eno skupino odgovorov. Več kot tretjina šol torej meni, da se je predvsem povečalo število tistih otrok s posebnimi potrebami, ki za doseganje minimalnih standardov znanja potrebujejo dodatna pojasnila snovi pri enem ali več predmetih.

Da je prišlo do povečanja števila vključenih otrok, ki imajo senzorne primanjkljaje, ovire oz. motnje je menilo 3,9 % šol. V to skupino odgovorov smo vključili tiste odgovore, ki so navajali, da se je povečalo število slepih, slabovidnih, gluhih ali naglušnih otrok. Nadaljnja 2,4 % šol je navedlo, da je ob spreminjanju zakonodaje naraslo predvsem število vključenih otrok z govorno jezikovnimi motnjami.

Povečanje števila gibalno oviranih otrok po spremembah zakonodaje je navedlo 6,3 % osnovnih šol, 7,8 % jih je navedel porast števila otrok z motnjami vedenja in osebnosti in 1,9 % šol je navedlo porast števila dolgotrajno bolnih otrok.

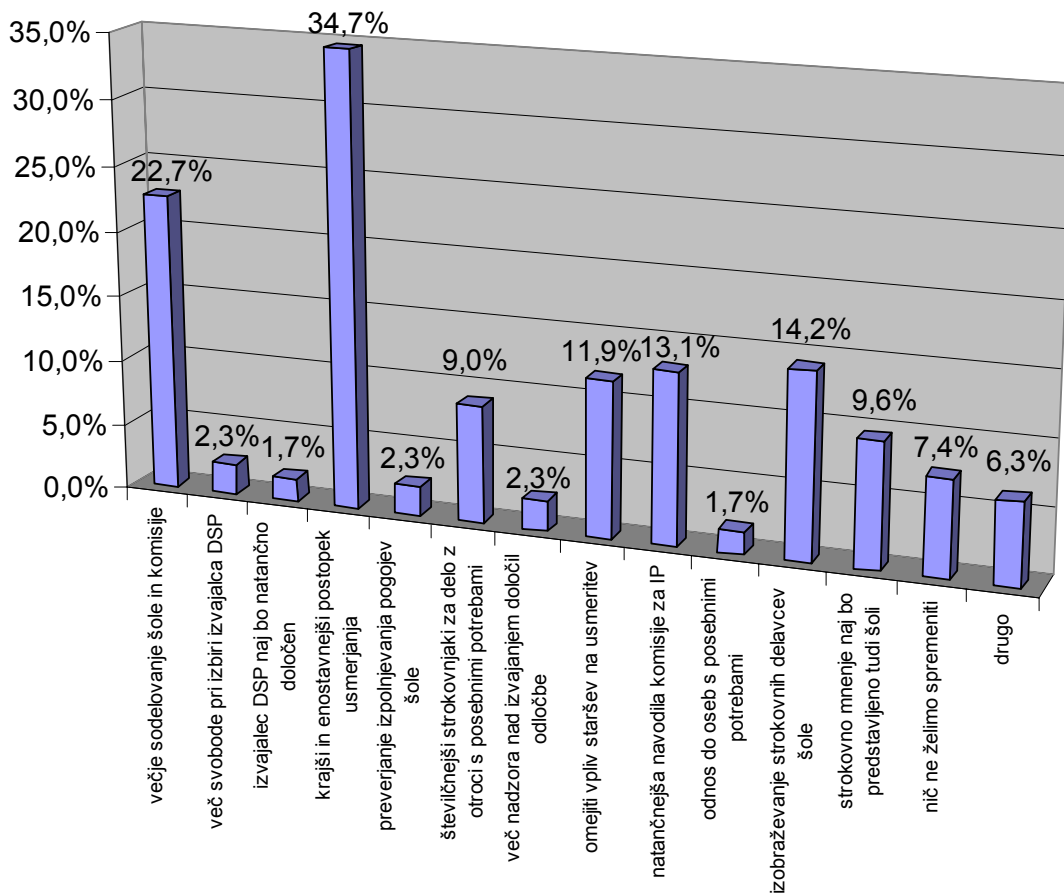
Vse druge šole (3,1 %) je navedlo drugačne spremembe strukture vključenih otrok s posebnimi potrebami. Ob podrobnejši nadaljnji analizi smo ugotovili, da so te drugačne spremembe navajale osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami, zato smo podrobneje pogledali, kakšne spremembe strukture otrok s posebnimi potrebami so šole navajale glede na vrsto šole.

Ob upoštevanju odgovorov rednih osnovnih šol in rednih osnovnih šol z oddelki za otroke s posebnimi potrebami nismo opazili bistvenih odstopanj od upoštevanja odgovorov vseh šol. Povedali smo že, da je razlog v tem, da v vzorcu te šole prevladujejo. Drugačne spremembe v strukturi vključenih otrok s posebnimi potrebami pa opazimo, ko upoštevamo le osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami. Ne glede na to, da gre za zelo majhen vzorec, lahko vidimo, da so spremembe strukture vključenih otrok drugačne, kakor jih vidimo ob upoštevanju vseh osnovnih šol. Med šolami za otroke s posebnimi potrebami, ki so navedle odgovore na to vprašanje, je 22,2 % šol odgovorilo, da se struktura vključenih otrok ni spremenila. Manjši delež osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami (11,1 % šol) je menil, da se povečuje število otrok z vsemi vrstami posebnih potreb, ki se vključujejo v redne osnovne šole in se zato posledično število otrok v osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami zmanjšuje. Enak delež šol (11,1 % šol) je navedel, da se vključuje v njihovo šolo več otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Druge osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami, ki so na vprašanje odgovorile pa so menile, da se povečuje število vključenih otrok z več motnjami, zmanjšuje pa se število otrok z lažjimi motnjami v duševnem razvoju oz. mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (55,6 % šol).

6.4.16. Predlogi šol za spremembe v postopku usmerjanja

Kakor pri drugih vprašanjih odprtega tipa smo tudi pri vprašanju o spremembah, ki jih predlagajo šole, odgovore združili v več skupin, glede na njihovo smiselno povezovanje. Na vsakem izpolnjenem anketnem vprašalniku smo upoštevali vse odgovore, ki jih je šola navedla.

Slika 23 - Delež šol, ki so predlagale posamezno spremembo



Najprej pogledjmo šole, ki so navedle, da v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ne želijo nič spreminjati. Med vsemi šolami, ki so odgovorile na vprašanje o predlogih za spremembe, je bilo 7,4 % takih, ki so navedle, da v postopku usmerjanja ne želijo nobenih sprememb. Zanimalo nas je, ali so to iste šole, ki so na vprašanje o ustreznosti strokovnega mnenja in odločbe o usmeritvi odgovarjale, da so sestavine obeh primerne oz. popolnoma ustrezne. Ugotovili smo, da je med šolami, ki so odgovorile, da v postopku usmerjanja ne želijo nobenih sprememb 53,8 % odgovorilo, da so po njihovem mnenju sestavine odločbe o usmeritvi primerna osnova za oblikovanje individualiziranega programa, 30,8 % jih je odgovorilo, da so sestavine zadovoljiva osnova za oblikovanje individualiziranega programa, 15,4 % pa jih je navedlo, da so sestavine odločbe pomanjkljiva osnova za oblikovanje individualiziranega programa. Nobena od šol, ki so odgovorile, da v postopku usmerjanja ne želijo nobenih sprememb ni navedla, da so sestavine odločbe o usmeritvi primerna ali popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa. Kje so torej razhajanja?

Med šolami, ki so na vprašanje o ustreznosti sestavin strokovnega mnenja in odločbe o usmeritvi za oblikovanje individualiziranih programov odgovorile, da so sestavine primerna ali popolnoma ustreza osnova, je 17,9 % šol navedlo tudi, da v postopku usmerjanja ne želijo ničesar spreminjati. Še večji delež teh šol, ki so menile, da so sestavine primerna ali popolnoma ustreza osnova za oblikovanje individualiziranega programa, je kot predlog sprememb za postopek usmerjanja navedlo skrajšanje postopka usmerjanja in poenostavljene s postopkom povezane birokracije. Takšnih šol je bilo 33,3 % med šolami, ki so odgovorile da so sestavine odločbe primerna ali popolnoma ustreza osnova za oblikovanje individualiziranega programa. Druge med temi šolami so navedle posamezne različne in razpršene predloge za spremembe, med katerimi ni takšnega, ki bi ga navedlo več kot 7,7 % šol. Vidimo torej, da večina šol, ki so navedle, da so sestavine strokovnega mnenja in odločbe o usmeritvi primerna ali popolnoma ustreza osnova za oblikovanje individualiziranega programa tudi ni imela zelo številnih predlogov za spremembe v povezavi z vsebino ali potekom postopka usmerjanja. Pravzaprav je bil njihov najpogostejši odgovor, da bi želeli odločbe o usmeritvi pridobiti hitreje po vložitvi predloga za usmeritev, naslednji najpogostejši odgovor pa je bil, da ne predlagajo nobenih sprememb, kar oboje potrjuje, da so s sestavinami odločb o usmeritvi na splošno zadovoljni.

Največ šol je med svojimi predlogi za spremembe postopka usmeritve navedlo željo po hitrejšem in enostavnejšem reševanju predlogov za usmeritev (34,7 % šol, ki so podale odgovor na to vprašanje). Zaradi novosti pri postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, ki so jih prinesle zadnje spremembe zakonodaje ni presenetljivo, da prihaja do preobremenitve komisij za usmerjanje in drugih sodelujočih v postopku usmerjanja, kar je najbrž tudi poglavitni razlog za nekoliko daljše čakanje na odločbe o usmeritvi. Prav tako lahko predpostavimo, da bodo šole sčasoma bolje spoznale celoten postopek usmerjanja in bodo zato v zvezi z njim čutile manj obremenitev.

Naslednji najpogostejši predlog za spremembe je bilo intenzivnejše sodelovanje med šolo in komisijo za usmerjanje, kakor tudi s starši, kar je predlagalo 22,7 % šol, ki so na vprašanje odgovorile. V to skupino odgovorov smo vključili tudi tiste, ki so navajali, da predlagajo, da bi bil en član komisije za usmerjanje predstavnik šole, kamor je otrok vključen ali ustanove, kamor je bil otrok vključen pred postopkom za usmerjanje in druge podobne odgovore. Sodelovanje in izmenjava informacij bi bila gotovo pozitivna za vse vključene in bi olajšala in

pospešila delo vseh, moramo pa tudi poudariti, da smo med komentarji na anketnih vprašalnikih naleteli tudi na šole, ki so imele izrazito pozitivno mnenje o sodelovanju med šolo in komisijo za usmerjanje. Prav tako smo preverili, da nobena med šolami, ki so navedle, da kot spremembo predlagajo večje sodelovanje s komisijo za usmerjanje v utemeljitvi svojega mnenja o vsebini odločbe o usmeritvi (poglavje 3.10.2) ni navedla, da odločbe nastanejo v dogovoru staršev, šole in komisije za usmerjanje.

Sorazmerno pogost in po našem mnenju pomemben je predlog po aktivnejšem izobraževanju vseh strokovnih delavcev o vseh vidikih vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki ga je kot predlog sprememb navedlo 14,2 % šol. Menimo, da bi bilo to potrebno ne le v strokovnem izpopolnjevanju in nadaljnjem izobraževanju ter usposabljanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev temveč nujno tudi v sklopu dodiplomskega izobraževanja vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Prav tako pomembna in po našem mnenju povezana sta sklopa predlogov, ki govorita o želji po natančnejših navodilih za oblikovanje in izvajanje individualiziranega programa ter o želji po predstavitvi strokovnega mnenja tudi ustanovi, kamor je otrok z odločbo usmerjen. Med šolami, ki so odgovorile na vprašanje o predlogih za spremembo postopka usmerjanja, je 13,1 % šol navedlo željo po natančnejših navodilih za oblikovanje in izvajanje individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja in 9,6 % šol je navedlo željo po tem, da bi bilo strokovno mnenje predstavljeno tudi šolam. Večinoma smo lahko videli, da šole menijo, da bi obe spremembi olajšali njihovo delo in zmanjšali preobremenitve (tudi otrok) do katerih prihaja zaradi podvajanja izvajanja posameznih postopkov prepoznavanja otrokovih specifičnih posebnih potreb. Hkrati pa šole menijo, da s predstavitvijo strokovnega mnenja tudi šolam (pri čemer predlagajo vse od vključevanja celotnega strokovnega mnenja v odločbo do ustne predstavitve posameznih delov strokovnega mnenja komisije za usmerjanje) varovanje osebnih podatkov ne bi bilo ogroženo, saj so to podatki, ki bi le omogočili kvalitetnejše in hitreje zagotavljanje pomoči. Prav tako menijo, da so kot strokovna in profesionalna ustanova dolžni zagotavljati varovanje osebnih podatkov tudi sami, zato menijo (v komentarjih posameznih anketnih vprašalnikov), da je popolna ne-seznanitev s strokovnim mnenjem (tudi s tistim delom o otrokovih vzgojno – izobraževalnih posebnih potrebah in njihovem zadovoljevanju) nesmiselno.

Kljub številnim argumentacijam predstavljenim širši javnosti in vse večjem zavedanju pomena otrokovih in človekovih pravic, je 11,9 % šol, ki so na vprašanje odgovorile, navedlo, da predlagajo omejitev vpliva staršev na usmeritev otroka. Kot obrazložitve tega predloga so šole navajale pritiske, ki jih starši izvajajo na komisije za usmerjanje, kakor tudi na šole same ter na drugi strani tudi oviranje postopka iz strani staršev, kadar predloge za uvedbo postopka o usmeritvi podajo šole. Šole namreč menijo, da bi bilo smiselno hkrati z možnostjo, ki so jo šole dobile za podajanje predloga za uvedbo postopka usmerjanja, za starše obvezujoče določiti tudi njihovo sodelovanje v primeru, ko uradni organi odločijo, da je predlog upravičen in pričnejo s postopkom usmerjanja.

Problem kratkotrajnosti izkušenj in zakonskih možnosti izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih programih vzgoje in izobraževanja se kaže tudi skozi odgovore šol, ki navajajo pomanjkanje ustreznih kadrov. Med šolami, ki so na vprašanje odgovorile namreč 9,0 % šol navaja, da imajo težave pri izpolnjevanju v odločbah o usmeritvi podanih kadrovskega zahtevah za izvajanje dodatne strokovne pomoči, kakor tudi na splošno težave pri iskanju kadrov, ki so strokovnjaki za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Drugi predlogi za spremembe so bili podani redkeje, v manj kot 5,0 % primerov šol, ki so odgovorile na vprašanje. Med temi šolami je 2,3 % šol navedlo, da bi bilo po njihovem mnenju nujno, da bi komisije pred usmeritvijo posameznega otroka preverile, ali šola lahko izpolni pogoje za vključitev posameznega otroka s posebnimi potrebami, prav tako 2,3 % šol pa je navedlo, da bi bilo pozitivno, če bi se izvajala tudi supervizija ali nadzor izvajanja določil odločbe o usmeritvi in individualiziranega programa. Še zanimivejši je bil predlog 2,3 % šol o tem, da želijo več svobode pri izbiri izvajalca dodatne strokovne pomoči, na drugi strani pa je 1,7 % šol menilo, da bi moral biti izvajalec dodatne strokovne pomoči v odločbi natančno naveden, kar so utemeljevale predvsem s tem, da ne bi na ta način skozi dodatno strokovno pomoč prihajalo do krpanja ur tistih strokovnih delavcev, ki drugače nimajo izpolnjene polne delovne obveznosti. Sprašujemo se, ali gre pri obeh skupinah šol za odločbe, ki so bile izdane v različnih obdobjih (npr. pred sprejetje obeh pravilnikov (2003) oz. po sprejetju) ali pa se odločbe razlikujejo tudi od komisije do komisije.

Prav tako redko pa med predlogi šol za spremembe najdemo predlog, da bi bilo zelo pomembno, da bi predvsem spremenili odnos do oseb s posebnimi potrebami in do vzgoje in izobraževanja teh otrok.

Med »druge« smo uvrstili odgovore, kot so predlogi za manjše vsebinske spremembe določb, kakor npr. povečanje števila ur dodatne strokovne pomoči,... Pomemben pa je po našem mnenju predlog, ki smo ga srečali le v dveh primerih in sicer predlog o možnosti izvajanja prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom znotraj rednih oddelkov v osnovni šoli oz. za možnost zniževanja izobraževalnih standardov vsaj na posameznih področjih, ki bi jih bilo še vedno mogoče izvajati v rednih oddelkih vzgoje in izobraževanja, saj bi tako otroku omogočili socialno integracijo in hkrati uspešno napredovanje.

6.5. Povzetek empiričnih ugotovitev

Osnovni podatki o številu otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne osnovne šole, nam pokažejo, da se je v Sloveniji večina rednih osnovnih šol že srečala z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami, večinoma pa je v redne osnovne šole vključenih med 1 in 4 učenci s posebnimi potrebami. Glede na podatke, ki smo jih dobili s pomočjo izpolnjenih anketnih vprašalnikov smo ugotovili, da je bilo med vsemi otroci približno 50,2 % vseh otrok s posebnimi potrebami vključenih v redne osnovne šole, glede na podatke MŠZŠ pa je bilo med vsemi šoloobveznimi otroci z odločbo o usmeritvi v redne osnovne šole vključenih celo 58,9 % otrok s posebnimi potrebami, pri tem pa niso upoštevane tudi redne osnovne šole z oddelki za otroke s posebnimi potrebami.

Glede na podatke, ki smo jih pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika lahko ugotovimo, da med vsemi otroci s posebnimi potrebami glede na vrsto šole, v katero se večinoma vključujejo, izstopa predvsem skupina otrok z motnjami v duševnem razvoju, ki se jih v redne osnovne šole vključuje le 11,8 %. Glede na podatke MŠZŠ so oprav tako v redne osnovne šole najmanj pogosto vključeni otroci iz skupine otrok z motnjami v duševnem razvoju, saj jih je vključenih 44,3 %. Med drugimi skupinami otrok s posebnimi potrebami se ne glede na vir podatkov več kot 60,0 % otrok vključuje v redne osnovne šole.

In če pogledamo še drugače, je glede na podatke, pridobljene s pomočjo anketnega vprašalnika, v redne osnovne šole vključenih največ otrok iz skupine otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (48,4 % od vseh otrok s posebnimi potrebami, najmanjši pa je delež vključenih slepih in slabovidnih otrok, ki predstavljajo 1,5 % od vseh otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne osnovne šole. Ob upoštevanju podatkov MŠZŠ vidimo, da je v redne osnovne šole med otroci s posebnimi potrebami vključen največji delež otrok z motnjami v duševnem razvoju, ki predstavljajo 32,4 % od vseh otrok s posebnimi potrebami, sledijo pa jim vendarle otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki predstavljajo 20,8 % od vseh vključenih otrok s posebnimi potrebami. Tudi glede na podatke MŠZŠ pa je najmanjši delež med otroci s posebnimi potrebami slepih in slabovidnih otrok, ki predstavljajo 1,8 % od vseh otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne osnovne šole.

Povedali smo že, da je bila ne glede na vir podatkov več kot 50,0 % otrok s posebnimi potrebami vključenih v redne osnovne šole, kjer se izvaja izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Zato ni presenetljivo, da tudi ob upoštevanju vseh osnovnih šol med programi še vedno prevladuje izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kamor je glede na podatke, pridobljene z anketnimi vprašalniki, vključenih 48,9 % otrok s posebnimi potrebami. Podatki Zavoda RS za šolstvo pokažejo celo, naj bi bilo v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo usmerjenih kar 79,9 % otrok s posebnimi potrebami.

Skozi analizo podatkov, dobljenih na podlagi izpolnjenih anketnih vprašalnikov ter podatkov, dobljenih od MŠZŠ in ZRSS, smo lahko potrdili svojo osnovno hipotezo, da obstajajo razlike med številom otrok s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi ter številom otrok, ki jih šole prepoznavajo kot otroke s posebnimi potrebami. Razlogov za to, da šole navajajo večje število otrok s posebnimi potrebami, kakor je dejansko evidentiranih odločb o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami, je najverjetneje več. Izpostavili bomo predvsem očitnega – da redne osnovne šole kot otroke s posebnimi potrebami prepoznavajo učence, ki v kakršnemkoli smislu motijo izvajanje pouka ali pri pouku ne dosegajo postavljenih učnih ciljev in standardov.

Nekoliko nas je presenetil podatek o številu otrok s posebnimi potrebami, ki so imeli odločbe o usmeritvi, še preden so bili vključeni v šolo, ki je odgovarjala na anketni vprašalnik. Ob

upoštevanju vseh osnovnih šol je bilo glede na podatke, pridobljene iz anketnega vprašalnika, le 30,3 % takšnih otrok, ki so odločbe o usmeritvi imeli že pred vključitvijo v šolo, ki jo trenutno obiskujejo, ob upoštevanju le rednih osnovnih šol pa je odločbo o usmeritvi pred vključitvijo v šolo, ki jo obiskujejo, imelo le 8,8 % otrok s posebnimi potrebami. Strah šol pred vključevanjem otrok s posebnimi potrebami je skozi prizmo teh števil lahko razumljiv, saj ob vključevanju otroka o njegovih posebnih potrebah, povezanih z njegovo vzgojo in izobraževanjem, nimajo in ne morejo pridobiti za otrokov razvoj ključnih informacij. Vendarle pa je upati, da se bo stanje sčasoma vendarle nekoliko uredilo, saj so bili zadnji podzakonski akti vendarle sprejeti šele eno leto pred izvajanjem našega anketnega vprašalnika in je zato upati, da bodo sprejeti podzakonski akti spodbudili k hitrejšemu reševanju problematike.

Na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je v Sloveniji eno najmanj raziskanih področij zagotavljanje prilagoditev, ki jih zahtevajo posebne potrebe posameznih otrok s posebnimi potrebami. Glede na podatke, pridobljene s pomočjo anketnih vprašalnikov, se šole daleč najpogosteje srečujejo z zagotavljanjem dodatne strokovne pomoči, sledijo pa prilagajanje načina preverjanja in ocenjevanja znanja, prilagajanje organizacije pouka, prilagajanje časovne razporeditve pouka, najmanj pogosto pa se šole srečujejo s prilagoditvijo napredovanja. Tudi iz podatkov MŠZŠ in ZRSS smo lahko ugotovili, da je bilo med vsemi otroci z odločbami o usmeritvi dodatna strokovna pomoč predvidena za 59,8 % otrok. MŠZŠ je med vsemi otroci z odločbami o usmeritvi izvajanje dodatne strokovne pomoči odobrilo za 46,4 % otrokom oz. 69,1 % otrokom s posebnimi potrebami, ki so bili usmerjeni v redne oddelke osnovnih šol.

Ker nas je predvsem zanimala integracija otrok s posebnimi potrebami in njihovo vključevanje v redne osnovne šole, smo preverjali tudi, kdo najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč, ki je lahko dodeljena le učencem s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Največji delež šol je navedlo, da dodatno strokovno pomoč najpogosteje izvajajo defektologi oz. specialni pedagogi ter mobilni defektologi oz. mobilni specialni pedagogi (skupaj 56,7 % šol). Preostale šole so med izvajalci dodatne strokovne pomoči večinoma navajale razredne oz. predmetne učitelje ali svetovalne delavce. V teh primerih lahko sklepamo, da učenci še vedno zelo pogosto med urami dodatne strokovne pomoči predvsem utrjujejo učno snov, vzeto med

urami pouka, izpolnjevanje njihovih posebnih potreb, zaradi katerih jim je bila dodatna strokovna pomoč zagotovljena, pa ostaja v ozadju.

Spremembe zakonodaje v smeri vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole je med drugimi s seboj prinesla tudi novost oblikovanja in izvajanja individualnih programov vzgoje in izobraževanja za vsakega posameznega otroka s posebnimi potrebami. Na anketno vprašanje o ustreznosti strokovnega mnenja in odločbe o usmeritvi za oblikovanje in izvajanje takšnega programa je kar 57,0 % šol odgovorilo, da je popolnoma neustrezna oziroma pomanjkljiva. Kar 81,8 % šol, ki so navedle razlog za svoje mnenje o ustreznosti odločb o usmeritvi, je svojo utemeljitev navajalo v smislu želje po tem, da bi odločbe vsebovale podrobnejše informacije. Vendar pa ne mrem mimo dejstva, da vsaj 13,6 % šol navaja tudi, da je njihova avtonomnost pri oblikovanju individualnih programov vzgoje in izobraževanja dobrodošla.

Eno izmed pomembnejših raziskovalnih vprašanj je bilo ugotavljanje mnenja šol o ključnih novostih, ki jih je prinesla nova zakonodaja. Največ šol, 26,5 %, je kot najpomembnejšo novost navedlo vključevanje večine otrok v redne oddelke, sledi pa jim 20,8 % šol, ki so kot bistveno novost navedle dodatno strokovno pomoč. Težave, ki jih je prineslo izvajanje določb nove zakonodaje, j kot bistveno novost navedlo le 5,4 % šol. Sklepamo lahko torej, da je bila spremenjena zakonodaja za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami dobro sprejeta in če pogledamo podrobneje vidimo, da je bila dobro sprejeta tako pri večini rednih snovnih šol, kakor tudi pri večini osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami.

Mnenje o spreminjanju števila vključenih otrok s posebnimi potrebami se seveda močno razlikuje glede na vrsto osnovnih šol. Med rednimi osnovnimi šolami je 69,2 % šol navedlo, da se je v zadnjih 10 letih število vključenih otrok s posebnimi potrebami povečalo, približno 30,0 % rednih osnovnih šol pa je menilo, da je število vključenih otrok s posebnimi potrebami ostalo enako. Med osnovnimi šolami za otroke s posebnimi potrebami je ocena ravno obratna. Kar 77,7 % šol je navedlo, da se je število vključenih otrok s posebnimi potrebami zmanjšalo. Trend po vse večjem deležu otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne osnovne šole, je torej v skladu s prizadevanji tako naše zakonodaje, kakor tudi mednarodnih aktov in dokumentov. In glede na mnenje osnovnih šol je bistveno povečanje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole prineslo sprejetje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in še dodatno sprejetje podzakonskih aktov v letu 2003.

Posebej pomembni so predlogi šol za spremembe v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, saj predpostavljamo da šole na splošno vendarle želijo delovati v dobro vsakega posameznega učenca, tudi (ali pa celo predvsem) učencev s posebnimi potrebami. Največji delež šol je sicer izrazil željo po krajšem in enostavnejšem postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (34,7 % šol), po našem mnenju pa so še pomembnejši predlogi šol po večjem sodelovanju šole in komisije za usmerjanje (22,7 % šol), po izobraževanju strokovnih delavcev šole (14,2 % šol), želja po natančnejših navodilih komisije za usmerjanje za izdelavo individualnega programa vzgoje in izobraževanja (13,1 % šol) ... Menimo, da so to predlogi, o katerih bi bilo vredno razmisliti in oceniti njihovo vrednost, predvsem iz vidika koristi, ki bi jih prinesle za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

7. SKLEPI

Namen pričujoče raziskave je bil preučiti spremembe, ki so od začetka 90-ih let 20. stoletja nastale na področju zakonodaje o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

V prvem delu smo preverjali, kako se je zakonodaja na tem področju spreminjala, ugotavljali kakšna so ozadja posameznih sprejetih rešitev ter jih primerjali s prej veljavno zakonodajo na tem področju. Drugi del je posvečen analizi zakonodajnih rešitev in statističnih prikazov v nekaterih državah v primerjavi z Slovenijo, pokazane pa so tudi posebnosti in podobnosti posameznih držav. V tretjem delu je predstavljena raziskava o uveljavljanju in učinkih nove zakonodaje iz področja osnovnošolske vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Zakonodajne rešitve se na področju osnovnošolske vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami od prej veljavne zakonodaje razlikujejo predvsem zaradi preusmerjanja poudarka iz otrokove posebne potrebe, njegovega primanjkljaja na različne programe, v katerih je v večji meri mogoče spodbujati individualni otrokov razvoj. Ugotovili smo, da posamezne zakonodajne rešitve, ki so bile sprejete, izhajajo predvsem iz rešitev, ki jih na tem področju poznajo druge države in tudi na zgodovinskih dejstvih in dolgoletni praksi segregirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Skozi spremljanje vseh vidikov spreminjanja zakonodaje na tem področju v Sloveniji postaja vse bolj očitno, da na nekatere sicer demokratične rešitve za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami slovenska praksa ni bila pripravljena.

Ne glede na težave pa je potrebno poudariti, da so spremembe zakonodaje, poleg nove terminologije, različnih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter vpliva, ki so ga imele na razumevanje problematike vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, pomenile tudi premik v smeri izenačevanja možnosti in medsebojnega sprejemanja.

7.1. Glavne ugotovitve

Za obdobje takoj po osamosvojitvi Republike Slovenije (1991) so se na celotnem področju vzgoje in izobraževanja pojavile številne dileme in raznovrstni predlogi za nadaljnji razvoj področja. Tako je tudi na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pri načrtovanju smernic za prihodnost prihajalo do razhajanj. Različni pogledi so se kazali tudi pri snovanju prvih konceptualnih rešitev sistema vzgoje in izobraževanja – Izobraževanju za 21. stoletje (1991) in Perspektivah razvoja (1992). Nastale konsenzualne rešitve so bile predstavljene v Beli knjigi (1995), tudi specifično za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami znotraj poglavja *Zasnova osnovne šole v razdelku 4.5 Šolanje učenk in učencev s posebnimi potrebami*. Do konsenzualnih rešitev je prišlo na podlagi obsežne javne razprave, na podlagi oblikovanja več predlogov za rešitve, ki so jih posredovali različni strokovnjaki za posamezno področje, na podlagi številnih strokovnih posvetov in ob upoštevanju številnih pripomb in predlogov predstavnikov zainteresirane strokovne in širše javnosti. Na podlagi analize številnih besedil smo ugotovili, da je razdelek o šolanju učenk in učencev s posebnimi potrebami v Beli knjigi (1995) nedvomno izdelan bolj pregledno in jasno, kakor predhodna besedila, hkrati pa skuša vključiti vse predloge za sistematično reševanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki so se v tistem trenutku zdeli smiselni. Menimo pa tudi, da v besedilu vendarle umanjka predstavitev mednarodnih izkušenj in rešitev na tem področju, ki so jo nekatera besedila, ki so služila za temelj oblikovanja te zasnove, že natančno razdelala. Skozi takšno transparentno predstavitev rešitev, kot jih poznajo v tujini, bi bilo tudi v nadaljnji razpravi lažje presoditi, ali in na kakšen način je sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji v danem trenutku pripravljen na izvajanje določene predlagane rešitve.

Že vzporedno z nastajanjem konsenzualnih rešitev za Belo knjigo (1996) in na podlagi vseh predlogov in pripomb, ki so se ob tem pojavile, so nastali tudi prvi predlogi besedil nove zakonodaje za področje obvezne vzgoje in izobraževanja – Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Poročevalec državnega zbora, št. 46/94, str. 33) ter Predlog zakona o osnovni šoli (prav tam, str. 64). Strasti razprave na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je že vnaprej precej umirjala napoved, da bo poseben zakon, ki bo specifično obravnaval vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, za razpravo objavljen kasneje.

Že v uvodni parlamentarni razpravi o predlogih zakonov, ki sta bila vložena v razpravo, sta bila podana dva predloga, ki sta bistveno spremenila nadaljnje razprave, vplivala na vse kasneje predlagane in sprejete zakonske in podzakonske akte, povezane z osebami s posebnimi potrebami ter hkrati vplivala tudi na širše družbeno dojetje, sprejemanje in vključevanje oseb s posebnimi potrebami v aktivno družbeno dogajanje. To sta bili zahtevi Komisije za vprašanja invalidov (Simšič 1995, str. 101 in 134) po spremembi poimenovanja *oseb s posebnimi potrebami* namesto poimenovanja *oseb z motnjami v razvoju* ter poziv za oblikovanje predloga posebnega zakona, ki bi urejal vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Kot razlog za nujnost sočasnega obravnavanja temeljnih šolskih zakonov in temeljnega zakona za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je bil naveden argument, da le takšna skupna obravnava omogoča podajanje skladnih rešitev v vseh zakonih in njihovo medsebojno dopolnjevanje. Zanimiv pa je tudi argument, da naj bi bilo oblikovanje posebnega zakona za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami nujno tudi zato, ker praksa na tem področju že prehiteva zakonodajo (Predlog zakona o osnovni šoli – prva obravnava 1994, str. 65). Kot se je kasneje pokazalo, je ločena obravnava in sprejemanje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) in podzakonskih aktov za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami s seboj res prinesla tudi nekatere rešitve, ki se z rešitvami v Zakonu o financiranju in organizaciji vzgoje in izobraževanja (1996) in v Zakonu o osnovni šoli (1996) niso dopolnjevale oziroma ujemale. Torej lahko rečemo, da je bilo pričakovanje po skupni obravnavi vse zakonov iz področja šolstva iz strokovnega vidika upravičeno, vendar zaradi različnih interesov zakonodajalca neuresničljivo.

Pobude in spremembe določil Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, so se tako večinoma vezale na rešitve, predstavljene v Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – prva obravnava (1995). Podobno lahko rečemo za parlamentarno razpravo in predlaganih spremembah Zakona o osnovni šoli (1996) na področju določil, povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami. Natančnejše določbe o tem tematskem sklopu so bile namreč tudi v tem primeru preložene na poseben zakon, ki naj bi to področje urejal. Če povzamemo, oba omenjena temeljna zakona za vzgojo in izobraževanje po končani obravnavi vključujeta le nekaj določb, neposredno povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, vendar so to določbe, ki so prvič v zgodovini zakonsko omogočale skupno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in njihovih

vrstnikov brez posebnih potreb v rednih osnovnih šolah. Tako ZOFVI (1996) že v 2. členu med cilji vzgoje in izobraževanja zapiše, da je med drugimi cilj tudi »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, [...] ter telesno in duševno konstitucijo« (prav tam), kar vsekakor razumemo kot eno od določil, ki na zakonodajni ravni uresničuje zavezo, ki jo je Slovenija dala s podpisom mednarodnih dokumentov o spoštovanju človekovih in otrokovih pravic. Tudi nekatere druge določbe ZOFVI (1996) je mogoče razumeti kot korak k manjšanju diskriminacije otrok s posebnimi potrebami in k spoštovanju temeljnih pravic, kakor npr. 31. člen, ki govori o tem, da je med pristojnostmi šolskih uprav tudi usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (prav tam) in ne togo razvrščanje otrok, 67. člen o svetovalni službi, ki zagotavlja sodelovanje svetovalne službe pri izdelavi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami (prav tam) ... Temu trendu pa sledi tudi Zakon o osnovni šoli (1996), saj poleg čim manj diskriminatornega poimenovanja skupin otrok s posebnimi potrebami v 11. členu o otrocih s posebnimi potrebami določa tudi kontinuum programov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, za otroke s posebnimi potrebami zagotavlja pravico do izdelave individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja ter zaveže šole, da os dolžne za izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zagotoviti strokovne delavce (prav tam). Ta določba, skupaj z drugimi (49. člen o vpisu učencev s posebnimi potrebami, 71. člen o napredovanju učencev s posebnimi potrebami ...), je v skladu s težnjami po izenačevanju možnosti za izobraževanju, ki se kažejo tako v družbenem življenju, kakor tudi skozi mednarodne dokumente (Konvencijo o otrokovih pravicah (1989; 1996), Konvencijo proti diskriminaciji v izobraževanju (1960; 1964; 1992) ...).

Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za prvo obravnavo (Ur.l. RS, št. 13/95) je bil torej v skladu s pobudami oblikovan in predstavljen v času parlamentarnih obravnav ZOFVI (1996) in Zakona o osnovni šoli (1996), čeprav je bil predlog zakona nato v državnem zboru obravnavan in sprejet šele v letih 1999 in 2000. Zato so se med parlamentarno razpravo pojavljale številne pobude za spremembe, ki so izhajale iz izkušenj, ki jih je prineslo nekajletno uresničevanje obeh prej omenjenih zakonov. Sprejete zakonodajne rešitve so osnovane predvsem na podlagi ciljev, ki so bili postavljeni v smislu vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Rešitve so bile ob upoštevanju mednarodnih smernic po inkluzivni vzgoji in izobraževanju zastavljene fleksibilno in široko.

Da na nekatere sprejete zakonodajne rešitve v Sloveniji nismo bili pripravljeni, se je pokazalo tudi ob sprejemanju podzakonskih aktov za uresničevanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ko so se strokovnjaki in politika šele tri leta po sprejetju zakona, ki ureja to področje, uskladili o vsebini podzakonskih aktov. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) je predvideval veliko strokovno avtonomijo komisij za usmerjanje na področju usmerjanja posameznih otrok v različne programe vzgoje in izobraževanja. S Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, 54/2003) je bilo usmerjanje otrok v posamezne programe delno omejeno, saj je za vsak program določeno, katere skupine otrok s posebnimi potrebami so lahko v ta program usmerjene, pravilnik pa določa tudi kriterije za opredeljevanje vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj za vsakega posameznega otroka. Lahko rečemo, da je bila s temi opredelitvami širina zakona, ki ureja to področje, precej omejena, hkrati pa to pomeni, da je zakonodaja vendarle naslonjena na dolgoletne značilnosti in izkušnje z razvrščanjem ter vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Hkrati moramo poudariti, da omenjeni pravilnik v njegovi končni obliki poudarja pomen procesnega usmerjanja v kontinuum različnih programov, medtem ko so začetna delovna gradiva predlogov tega istega pravilnika še vedno poudarjala predvsem otrokov primanjkljaj, oviro oziroma motnjo in togo določala kriterije za opredeljevanje vrste in stopnje primanjkljaja, ovire oziroma motnje. Prva delovna gradiva predlaganega podzakonskega akta so imela kljub že sprejetemu Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) jasne podobnosti z Pravilnikom o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 18/1977). Sprejeti podzakonski akti so torej vendarle vsaj delno preusmerili fokus iz otrokove posebne potrebe na njegove sposobnosti in zmožnosti ter bodo kot taki lažje pripomogli k vse večjemu sprejemanju oseb s posebnimi potrebami tako iz strani učiteljev v rednih osnovnih šolah, kakor tudi otrokovih vrstnikov ter njihovih staršev.

Mednarodna primerjava je pokazala, da ima večina evropskih držav podobne poglede na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Velika večina držav tako pozna neko zunanje neodvisno strokovno delovno telo, komisijo, ki otroke s posebnimi potrebami usmerja v različne programe in oblike vzgoje in izobraževanja. Prav tako se je pokazalo, da ne glede na zakonodajo in družben odnos do oseb s posebnimi potrebami še vedno obstaja nek manjši delež otrok s posebnimi potrebami, ki se v vzgojo in izobraževanje vključujejo izven

rednega sistema obveznega šolanja. Na podlagi tega smo si postavili vprašanje, ali vendarle obstaja nek kritični delež otrok, za katere ločena vzgoja in izobraževanje pomenita najmanj restriktivno okolje ali pa na drugi strani šolski sistemi danes še niso na takšni stopnji sprejemanja in zavedanja o različnosti, da bi lahko vključevali vse otroke s posebnimi potrebami. Skozi mednarodno zakonodajo je postajalo vidno tudi, da so bile zakonodajne rešitve v Sloveniji močno oprte na izkušnje z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami predvsem v skandinavskih državah. Zaradi socialno kulturnega zgodovinskega ozadja obvezne vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so se tako odprte zakonodajne rešitve, ki temeljijo na lokalnem prevzemanju odgovornosti za uspešno vzgojo in izobraževanje vseh otrok izkazala za težko sprejemljivo za vse posameznike, ki so povezani z vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (redne osnovne šole, učitelji, osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami, komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, starši otrok s posebnimi potrebami, starši njihovih vrstnikov,...). Statistični podatki pa so pokazali, da podoba vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji ni podobna drugim državam samo na ravni zakonodaje, ampak tudi na ravni števil. Tako se Slovenija z 1,70 % šoloobveznih otrok s posebnimi potrebami, ki se ne vključujejo v redne osnovne šole v šolskem letu 2003/04, uvršča približno v sredino, ko smo upoštevali še statistične podatke za Dansko, Avstrijo, Italijo, Veliko Britanijo (Anglijo in Wales), Švedsko, Francijo, Norveško, Hrvaško, Slovaško in Združene Države Amerike, delež otrok s posebnimi potrebami, ki se ne vključujejo v redne osnovne šole pa se v Sloveniji vztrajno zmanjšuje, kljub temu, da so v drugih obravnavanih državah trendi zelo različni.

Analiza izvajanja sprejete zakonodaje za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji je delno potrdila našo hipotezo, da v praksi novo sprejete rešitve težka in počasi uveljavljajo. Pokazalo se je, da redne osnovne šole prepoznavajo relativno visok delež vključenih otrok s posebnimi potrebami, večje število, kot je bilo otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole dejansko usmerjenih z odločbami o usmeritvi. Povprečno se je pokazalo, da šole prepoznavajo 1,94 % vključenih otrok kot otroke s posebnimi potrebami. Šole so kot ključne novosti, ki jih je prinesla nova zakonodaja na tem področju mestu navajale: vključevanje večine otrok v redne oddelke, možnost dodatne strokovne pomoči, boljšo organizacijo usmerjanja ter individualizirani program. Kljub splošno poudarjenim pozitivnim vidikom, ki jih je po mnenju osnovnih šol prinesla nova zakonodaja za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, pa je 5,4 % osnovnih šol navedlo, da je nova zakonodaja prinesla predvsem težave. Na anketno vprašanje o predlaganih spremembah

je večina šol v skladu s pričakovanji navajala željo po krajšem in enostavnejšem postopku za usmerjanje ter željo po večjem sodelovanju med šolo in komisijo za usmerjanje, kot pomemben predlog za nadgrajevanje sedaj sprejete zakonodaje, ki ureja usmerjanje ter vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pa so šole navajale tudi potrebo bo dodatnem izobraževanju strokovnih delavcev šole.

7.2. Zaključki in predlogi za nadaljnje raziskave

Na podlagi analize dokumentov in podatkov o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami lahko brez pomisleka rečemo naslednje.

Zakonodajne rešitve na področju vzgoje in izobraževanja ter vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji so bile oblikovane ob temeljitem premisleku in upoštevanju zgodovinske prakse ter izkušenj drugih držav na tem področju. Sprejemanje zakonodajnih rešitev je bil dolgotrajen postopek (saj je trajal skoraj 10 let) in je nenazadnje predstavljal pretežno konsenzualne rešitve. Ob implementaciji zakonodajnih rešitev v prakso ter ob sprejemanju podzakonskih aktov za uresničevanje zakonodajnih rešitev se je pokazalo, da so bile nekatere zastavljene skorajda preveč ambiciozno, da bi jih znotraj vsakdanjega šolskega življenja in razumevanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji lahko brez težav izvajali in pri tem ne pričakovali reakcij vseh udeleženi.

Ob analizi podatkov, dobljenih s pomočjo anketnega vprašalnika, pa se je pokazalo tudi, da je največjo težavo predstavljalo (in jo še predstavlja) nepoznavanje posebnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami rednih osnovnih šol in učiteljev, ki se zelo verjetno prvič srečujejo z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami. Ob tem pa ne moremo prezreti zgodovinskega dejstva, da se tudi v širšem družbenem življenju v polpretekli zgodovini nismo pogosto srečevali z osebami s posebnimi potrebami. V aktivno družbeno življenje se skorajda niso vključevali in celotna družba jih tako le počasi vključuje in razume kot enake, kar se nenazadnje odraža skozi celotno sfero vzgoje in izobraževanja.

Zaradi aktualnosti in vse bolj raznolikih potreb družbe smo prepričani, da področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami za skladen napredek potrebuje obsežne raziskave, ki bodo ponudile tudi nove možnosti in rešitve.

Na podlagi analize vseh obravnavanih besedil in podatkov menimo, da je v prihodnosti eno najpomembnejših področij raziskovanja, povezanih z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami predvsem analiza družbenega razumevanje področja ter ugotavljanje vpliva subjektivnega odnosa učiteljev do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Če vemo, da so učitelji del družbe in sicer tisti del družbe, ki omogoča njen obstoj in obnovo je nesporno to področje potrebno raziskovati. Menimo, da je potrebno ugotoviti, ali lahko dodatno izobraževanje vpliva na uspešnejše uvajanje vzgoje in izobraževanja v različnih programih in stopnjah vzgoje in izobraževanja.

Nemogoče pa je spregledati tudi nujnost preučevanja nadaljnjih možnosti za sistemske spremembe na tem področju, ki bodo temeljile na dosedanjih izkušnjah in praksi in bodo tako upoštevala zgodovinsko – družbena dejstva sistema, v katerem se bodo izvajala.

Kakorkoli že, prikazana analiza in rezultati bi morali biti spodbuda za nadaljnje analize, evalvacije in iskanja novih možnosti ter osnova za premislek o možnostih sprememb.

8. LITERATURA

- Deklaracija o človekovih pravicah. Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin : slovenska verzija (1993). Strasbourg : Council of Europe.
- Gesell, A. (1962). Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart : die Förderung der Entwicklung in Elternhaus und Kindergarten. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Kavkler, M. (2003). Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami - Skrajni čas za praktično aplikacijo. PET, 64, junij 2003, str. 19-21.
- Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju. (1960; 1964; 1992). Uradni list SFRJ, Mednarodne pogodbe, št. 4/64.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole – Konceptualizacija devetletke. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Filozofska fakulteta.
- Leadbetter, J., Leadbetter, P. (1993). Special children – Meeting the challenge in the primary school. London and New York: Cassel.
- Leksikon Cankarjeve založbe. (1987). –5. natis- Ljubljana: Cankarjeva založba
- Medveš, Z. (2002). Šola zate in zame. V: Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Prispevki za strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 56-71.
- Meijer, C.J.W., Pijl, S.J., Hegarty, S. (1994). New perspectives in special education : a six-country study of integration. London, New York: Routledge.
- Novljan, E. (1991). Vzgoja, izobraževanje in usposabljanje otrok z motnjami v razvoju. V: Uršič, C. (ur.). Polno sodelovanje invalidov v družbi – 10 let kasneje. Ljubljana: Univerzitetni zavod za rehabilitacijo – Soča, str. 67-72.
- OECD – Organisation of economic co-operation and development. (2000). Special needs education – Statistics and indicators. Paris: OECD.
- Peček, M. (2001). Integration versus segregation – the case of Slovenia. Mediterranean Journal of Educational Studies, vol. 6, št. 2, str. 45-64.
- Plomin, R. (1985). Origins of individual differences in infancy. The Colorado adoption project. Orlando: Academic press.
- Salkind, N.J., Ambron Robinson, S. (1987). Child development. Fifth edition. New York: CBS college Publishing.

- Skalar, V. (2003). Socialna vključenost omogoča zadovoljitev učenčevih potreb: Izobraževanje učiteljev za delo s socialno izključenimi otroki v osnovni šoli. *PET*, 64, junij 2003, str. 19-21.
- Sklepi posveta Slovenskega društva pedagogov o novi šolski zakonodaji. (1994). *Sodobna pedagogika*, 9-10, str. 532 – 538.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika – SSKJ. (1994). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šučur, Z. (1997). Integracija i inkluzija: sličnosti i razlike. *Defectologica Slovenica*, št. 3, str. 7-17.
- Thomas, R. M. (1996). *Comparing theories of child development*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Vršnik, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1/2003, str. 140 – 151.
- Wilson, R. A. (1998). *Special educational needs in the early years*. London and New York: Routledge.
- Zakrajšek, S. (1995). *Slovensko šolstvo v tranziciji*. Ljubljana: Biteks.

MAGNETOGRAMI, DOPISI IN DRUGO GRADIVO

- Amandmaji Komisije za vprašanja invalidov k predlogu ZOFVI – druga obravnava 30. junij 1995. V: *Zakon ZOFVI. II. mapa: 411-01/90-16*. Ljubljana: Državni zbor.
- Amandma Poslanske skupine Demokratska stranka k Predlogu zakona o osnovni šoli – tretja obravnava. 6. november 1995. V: *Predlog zakona o OŠ. II. mapa. 602-02/90-1*. Ljubljana: Državni zbor.
- Amandmaji poslanske skupine SKD k Predlogu ZOFVI za drugo obravnavo. 8. september 1995. V: *Zakon ZOFVI. II. mapa: 411-01/90-16*. Ljubljana: Državni zbor.
- Demšar, V. (1999). *Sejni zapiski*. 11. seja – 16. marec 1999. Prva obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.

- Gradivo za 4. sejo Sveta Vlade RS za invalide. (2001). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije – Urad za invalide in bolnike.
- Gradivo za 8. sejo Sveta Vlade RS za invalide. (2002). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije – Urad za invalide in bolnike.
- Gradivo za 9. sejo Sveta Vlade RS za invalide. (2002). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije – Urad za invalide in bolnike.
- Gerenčar, A. (2000). V: Sejni zapiski (2000b). 49. izredna seja – 31. maj 2000 in junij 2000. 29. točka dnevnega reda: Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami – tretja obravnava. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov.
- Kavkler, M. (1999). Pripombe in predlogi – Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. 3. maj 1999. V: Zakon ZUOPP – prva obravnava: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Kocuvan, J. (1995). Sejni zapiski. 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 2. zvezek. Prva obravnava zakona o osnovni šoli. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov.
- Kragelj – Zbačnik, M. (1999). Vložitev amandmajev k predlogu ZUOPP – druga obravnava. 19. november 1999. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnava: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.
- Kragelj-Zbačnik, M. (2000). Sejni zapiski (2000a). 18. seja – 9. februar 2000. Druga obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in za usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja. (2001). Delovno gradivo.
- Luci, M. (1999). Sejni zapiski. 11. seja – 16. marec 1999. Prva obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Merlo, A. & skupina poslancev. (2000). Vložitev amandmaja k predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnava. 9. februar 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnava: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.
- Mežan, J. (1999). Sejni zapiski. 11. seja – 16. marec 1999. Prva obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.

- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2000). Predlog sprememb ZUOPP – tretja obravnava. 24. maj 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – tretja obravnava: 602-10/90-1/10. Ljubljana: Državni zbor.
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za žensko politiko. 17. oktober 1995. V: Zakon ZUOPP – prva obravnava: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Sekretariat za zakonodajo in pravne zadeve. 9. maj 1995. V: Zakon ZUOPP – prva obravnava: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Mnenje Komisije za vprašanja invalidov k predlogu zakonov o šolski zakonodaji – druga obravnava ZOŠ. 30. junij 1995. V: Predlog zakona o OŠ. I. mapa. 602-02/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za politiko enakih možnosti. 11. seja – 8. oktober 1998. V: Zakon ZUOPP – prva obravnava: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Mnenje k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za vprašanja invalidov. 24. seja – 7. oktober 1998. V: Zakon ZUOPP – prva obravnava: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Moge, R. & skupina poslancev. (2000). Vložitev amandmaja k predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnava. 12. januar 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnava: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.
- Mravljak, D. (1999). Sejni zapiski. 11. seja – 16. marec 1999. Prva obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Odbor za vprašanja invalidov. (2000). Mnenje k predlogu ZUOPP – druga obravnava. 39. seja – 11. januar 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnava: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.
- Odbor za kulturo, šolstvo in šport. (2000). Poročilu k predlogu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnava. 30. seja – 12. januar 2000. V:
- Odbor za kulturo, šolstvo in šport. (2000). Zapisnik 34. seje. 19. in 25. maj 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – tretja obravnava: 602-10/90-1/10. Ljubljana: Državni zbor.

- Osnutek nove šolske zakonodaje. (1994). Šolski razgledi, 14.
- Poročilo Odbora za kulturo, šolstvo in šport k predlogu ZUOPP za prvo obravnavo.
18. seja Odbora za kulturo, šolstvo in šport – 5.11.1998. V: Zakon ZUOPP – prva obravnavo: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Poročilo o izvajanju invalidskega varstva v Republiki Sloveniji. (2000). Gradivo za 1. sejo Sveta Vlade RS za invalide. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije – Urad za invalide in bolnike.
- Poročilo o predlogu ZUOPP – prva obravnavo. Odbor za kulturo, šolstvo in šport – 42. seja. 10. maj 1995. V: Zakon ZUOPP – prva obravnavo: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Poslanska skupina SDS. (2000). Vložitev amandmaja k predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnavo. 12. januar 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnavo: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.
- Poslanska skupina SDS. (2000). Vložitev amandmaja k zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnavo. 9. februar 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnavo: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.
- Poslanska skupina SLS. (2000). Amandmaji k predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – druga obravnavo. 9. februar 2000. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnavo: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.
- Predlog Pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2001). Gradivo za 4. sejo Sveta Vlade RS za invalide.
- Predlog Pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2002). Gradivo za 8. sejo Sveta Vlade RS za invalide.
- Predlog Pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2002). Gradivo za 9. sejo Sveta Vlade RS za invalide.
- Predlog šolske zakonodje – prva obravnavo. (1994). Šolski razgledi, št. 17. (21. november 1994).
- Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – EPA 937 – prva obravnavo. (1994). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 46/94, str. 33-54.

- Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – EPA 937 – druga obravnava. (1995). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 13-I/95, str. 45-69.
- Predlog zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – EPA 937 – tretja obravnava. (1995). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 45/95, str. 75-98.
- Predlog zakona o osnovni šoli - EPA 934 - prva obravnava. (1994). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 46/94, str. 64-79.
- Predlog zakona o osnovni šoli - EPA 934 - druga obravnava. (1995). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 13-I/95, str. 9-21.
- Predlog zakona o osnovni šoli - EPA 934 - tretja obravnava. (1995). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 45/95, str. 17-38.
- Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – EPA 1066 – prva obravnava. (1995). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 13/95, str. 3-11.
- Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – EPA 1066 – druga obravnava. (1999). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 71/99, str. 3-16.
- Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – EPA 1066 – II – tretja obravnava. (2000). Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, št. 25/2000, str. 33-41.
- Pripombe SVIZ k Predlogu ZOFVI za prvo obravnavo. 1. februar 1995. V: Zakon ZOFVI. I. mapa: 411-01/90-16. Ljubljana: Državni zbor.
- Pripombe Zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije k predlogu zakona o osnovni šoli – druga obravnava ZOŠ. 22. maj 1995. V: Predlog zakona o OŠ. I. mapa. 602-02/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Pripombe Zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije k Predlogu ZOFVI. 22. maj 1995. V: Zakon ZOFVI. II. mapa: 411-01/90-16. Ljubljana: Državni zbor.
- Sejni zapiski. (1995). 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 1. zvezek. Prva obravnava paketa šolske zakonodaje (vseh zakonov). Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 71-92.

- Sejni zapiski. (1995). 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 2. zvezek. Prva obravnava paketa šolske zakonodaje (vseh zakonov). Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 93-155.
- Sejni zapiski. (1995). 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 2. zvezek. Prva obravnava zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 156-184.
- Sejni zapiski. (1995). 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 2. zvezek. Prva obravnava zakona o osnovni šoli. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 203-215.
- Sejni zapiski. (1995). 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 4. zvezek. Prva obravnava zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 425-456.
- Sejni zapiski. (1995). 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 5. zvezek. Prva obravnava zakona o osnovni šoli. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 471-491.
- Sejni zapiski. (1995). 34. seja – 21., 24., 25., 26., 27., 28. julij, 19., 20., 21., 22., 26., 27., 28. september 1995, 3. zvezek. Druga obravnava zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 304-396.
- Sejni zapiski. (1995). 34. seja – 21., 24., 25., 26., 27., 28. julij, 19., 20., 21., 22., 26., 27., 28. september 1995, 4. zvezek. Druga obravnava zakona o osnovni šoli. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 414-530.
- Sejni zapiski (1996). 37. seja – 26., 30., 31. januar, 1., 2., 6., 14., 15., 20., 21. februar 1996, 3. zvezek. Tretja obravnava zakona o osnovni šoli. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov, str. 288-338.
- Sejni zapiski (1999). 11. seja – 16. marec 1999. Prva obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Sejni zapiski (2000a). 18. seja – 9. februar 2000. Druga obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.

- Sejni zapiski (2000b). 49. izredna seja – 31. maj 2000 in junij 2000. Tretja obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Simšič, D. (1995). Sejni zapiski. 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 2. zvezek. Prva obravnava paketa šolske zakonodaje (vseh zakonov). Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov.
- Sklepi in stališča k predlogu ZUOPP – prva obravnava. Komisija za vprašanja invalidov. 30 junij 1995. V: Zakon ZUOPP – prva obravnava: 602-10/90-1. Ljubljana: Državni zbor.
- Soglasja, dileme in večinska mnenja o konceptu osnovnega šolstva. (1993). Na podlagi posveta v Bohinju, 12. in 13. 2. 1993.
- Šetinc, M. (1995). Sejni zapiski. 29. seja – 20., 21., 27., 28. februar, 1., 14., 15., 16., 17., 21., 22. marec 1995, 2. zvezek. Prva obravnava zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov.
- Taštanovska, A. (2000). V: Sejni zapiski (2000b). 49. izredna seja – 31. maj 2000 in junij 2000. 29. točka dnevnega reda: Predlog zakona o usmerjanju otrok s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami – tretja obravnava. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, Uredništvo sejnih zapiskov.
- Tomažič, H. (1999). Sejni zapiski. 11. seja – 16. marec 1999. Prva obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Zgaga, P. (1999). Sejni zapiski. 11. seja – 16. marec 1999. Prva obravnava zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije. (1999). Pripombe na predlog ZUOPP – druga obravnava. 23. december 1999. V: Predlog zakona ZUOPP – druga obravnava: 602-10/90-1/9. Ljubljana: Državni zbor.

EKSPERTIZE, POROČILA, ZASNOVE

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Galeša, M. (1992). Strokovne osnovne za zakonsko načrtovanje razvoja vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami. Ekspertiza za Ministrstvo za šolstvo in šport. Primarni vir.
- Gobec, D. s sodelavci (1991). Perspektive razvoja osnovne šole – Cilji, funkcije in naloge osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (nosilec projekta: F. Rečnik). (1991). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v Republiki Sloveniji (urednik: Rečnik, F.,...). (1991). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peček, M. (1992). Šolanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju – problemi integracije. Ekspertiza za Ministrstvo za šolstvo in šport. Primarni vir.
- Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji – K novi koncepciji osnovne šole. (1992). Radovljica: Didakta (posebna številka)
- Rečnik, F. (1990). Koncepcija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja. (program modernizacije in izobraževanja v Republiki Sloveniji do leta 2000). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Skalar, V. (1992). Integracija (in diferenciacija) v osnovni šoli. Ekspertiza za Ministrstvo za šolstvo in šport. Primarni vir.
- Šebart, M., Javornik, M. (1993). Šolanje učencev s posebnimi potrebami – problemi integracije. V: Obvezno izobraževanje v Republiki Sloveniji. Sinteza in analiza predlogov posameznih avtorjev. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Teze za koncepcijo osnovnega šolstva. (1993). Za: Posvet v Bohinju, 12-13.2.1993.
- Zasnova osnovne šole. (1995). V: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 71-135).

INTERNETNI VIRI

- Act on the Folkeskole - Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995. <http://eng.uvm.dk/publications/laws/actonthe.htm>. Copenhagen: Ministry of Education.
- Act on support and service for persons with certain functional impairments / LSS – Zakon o podpori in pomoči osebam z določenimi funkcionalnimi ovirami. SFS 1993:387. Authority: Ministry of health and social affairs. <http://www.independentliving.org/docs3/englss.html>
- Alunni in situazione di handicap nelle scuole statali speciali e normali di tipo posto speciale per ordine di scuola e anno di corso. Handicap in cifre. http://www.handicapincifre.it /indicatori/tabelle/ist10_1999-00D.asp. ISTAT – Istituto nazionale di statistica.
- Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and the Early Intervention Program for Infants and Toddlers With Disabilities; Final Regulations. (1999). 34 CFR Parts 300 and 303. <http://www.ideapractices.org/law/downloads/fullregs.pdf>.
- Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju – Hrvatska u 21. stoljeću / Bela knjiga o hrvatski vzgoji in izobraževanju. (2002). http://www.hrvatska21.hr/obrazovanje%209_10_2002.pdf. Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
- Brandl, M. (2003). Recht auf inklusive Bildung für alle. <http://www.humanrights.at/images /news/Brandl%20THR%2016.doc>. Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte - Servicestelle Menschenrechtsbildung.
- Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) – Ustava Republike Avstrije. StGBI. Nr. 450/1920 mit 79 Novellen. <http://www.bka .gv.at/service/publikationen/verfassung.pdf>. Wien: Bundesgesetzblatt.
- Circulaire no. 82-048 du 29 janvier 1982 – Okrožnica št. 82-048 iz 29. januarja 1982. http://ais.edres74.ac-grenoble.fr/professionnels/generalites/lois/circ_82-048_Integration82.htm.
- Circulaire no. 83-082 du 29 janvier 1983 – Okrožnica št. 83-082 iz 29. januarja 1983. <http://carla7.chez.tiscali.fr/circ83.htm>.

Circulaire no. 91-302 du 18 novembre 1991 – Okrožnica št. 91-302 iz 18 novembra 1991.

http://ais.edres74.ac-grenoble.fr/professionnels/generalites/lois/circ_91-302_integration.htm.

Code de l'action sociale et des familles - Zakon o družini in socialnih zadevah. Créé par Ordonnance 2000-1249 2000-12-21 JORF 23 décembre 2000.

<http://admi.net/code/index-CACTSOCL.html>. Legifrance.

Code de l'éducation - Zakon o vzgoji in izobraževanju. Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche Spécial N°7 du 13 juillet 2000. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special7/som.htm>

Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs (DFE, 1994) & Revised Codes of Practice (DfES, 2001) (NAfW, 2002). <http://www.archive-official-documents.co.uk/document/ofsted/sped/sped-fw.htm>

Constitution de 1958 – Ustavni zakon Republike Francije. JO du 5 octobre 1958, p. 9151. <http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constit.pdf>

Costituzione della Repubblica Italiana - Ustava Republike Italije. Gazzetta Ufficiale del 7 dicembre 1947. <http://www.crs4.it/Letteratura/Costituzione.html>

Deklaracija o otrokovih pravicah. (1959). <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=107>
Organizacija Združenih narodov – OZN.

Descriptive data on child care and schools in Sweden in 2000. (2000).

[http://64.233.183.104/search?q=cache:ErS9vz-O0ZIJ:www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065002f00420041005300490053002f0073006b006f006c0062006f006b002f007700650062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f004400440044002f003800310035002e007000640066+Descriptive+data+on+child+care+and+schools+in+Sweden+in+2000&hl=sl](http://64.233.183.104/search?q=cache:ErS9vz-O0ZIJ:www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065002f00420041005300490053002f0073006b006f006c0062006f006b002f007700650062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f004400440044002f003800310035002e007000640066+Descriptive+data+on+child+care+and+schools+in+Sweden+in+2000&hl=sl). National

agency for education report no. 192. Stockholm: National Agency for education.

Digest of educational statistics 2002. Chapter 2. Elementary and secondary education

http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables2.asp#c2_1) Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, - U.S. Government Printing Office.

Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione. Legge 20 gennaio 1999, n. 9. Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 1999.

http://www.unicobas.it/itu297_94.htm.

Education Act 1996 - Zakon o vzgoji in izobraževanju Chapter 56.

<http://www.hmsso.gov.uk/acts/acts1996/19960056.htm> London: Crown

Copyright.

Education at a Glance.OECD Indicators - 2003 Edition. (2003).

<http://www.oecd.org/dataoecd/0/18/14483640.xls>. Paris: OECD.

Education for All Handicapped Children Act of 1975 - Zakon o vzgoji in izobraževanju vseh hendikepiranih otrok (1975). <http://asclepius/angel/special.html>. Public Law 94-142 (S.6); Nov. 29, 1975

Educational system and legislation: In Italy- Education- Educational system.

<http://www.centrorisorse.org/estia/edusisleg.htm>. ESTIA.

Educational system in Slovakia. (2002). Ministry of Education of the SR.

http://www.uips.sk/download/ine_zdroje/edusyssk.doc

Elementary and secondary Education act of 1965 – Zakon o primarni in sekundarni vzgoji in izobraževanju. <http://www.ed.gov/policy/elsec7leg/esea02/beginning.html>. U.S. Department of education.

Études et Résultats. (2003). N° 216 – janvier 2003. <http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/er-pdf/er216.pdf>. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques.

Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in Austria (2001/2002),

http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Austria.

www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=AT&language=EN.

Brussels: Eurydice.

Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in Denmark (2001/2002),

http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Denmark:

[http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&language=EN)

[language=EN](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&language=EN). Brussels: Eurydice.

Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in France (2001/2002),

http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – France.

www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=EN.

Brussels: Eurydice.

- Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in Italy (2001/2002),
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Italy.
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=IT&language=EN>.
N. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in Norway (2001/2002),
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Norway:
www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NO&language=EN.
Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in Slovakia (2001/2002),
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Slovakia.
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SK&language=EN>.
Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in Slovenia (2001/2002),
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Slovenija:
www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SI&language=EN.
Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in Sweden (2001/2002),
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – Sweden:
www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN.
Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice: The information database on education systems in Europe: The education system in United Kingdom (2001/2002),
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html – United Kingdom:
www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO.
Bruxelles: Eurydice.
- Facts and figures - Education Indicators - Denmark 2002: Pupils numbers. (2002).
<http://pub.uvm.dk/2002/factsfig/index.htm>. Copenhagen: Ministry of Education.

- Facts on france. http://www.ambafrancezm.org/5france/ficheanglais/facts/edu_fr.html.
Embassy of france to Zambia and Malawi.
- Flem, A. (1998). Special education in Norway.
<http://www.sv.ntnu.no/ped/annlaug.flem/publikasjoner/norway.htm>. Dragvoll,
Norway: Norwegian University of Science and Technology, Department of
Education.
- Inclusive education at work. (1999). <http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/inclusive.pdf>.
Paris: OECD
- Individuals with Disabilities Education Act - Zakon o vzgoji in izobraževanju oseb s
posebnimi potrebami. (1997). 20 U.S.C. 1400 et seq. Chapter 33.
<http://www4.law.cornell.edu/uscode/20/ch33.html>.
- Integration of Handicapped Pupils in the Mainstream School System: The present
situation in figures. <http://eng.uvm.dk/publications/7handicap/handicap.htm>.
Copenhagen: Ministry of Education.
- Konvencija o otrokovih pravicah. (1989; 1996). <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105#69>.
Organizacija Združenih narodov – OZN.
- Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate –
Pregledni zakon o asistenci in šolski integraciji za učence s posebnimi potrebami.
Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Gazzetta Ufficiale 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.
<http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml>.
- L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques. (2001).
<http://www.education.gouv.fr/thema/special/default.htm>. Ministère éducation
nationale.
- Les enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré en 1999.
(2000). Ministère de l'Éducation Nationale, Note d'information n° 00.44,
2000. <http://www.trustd.org/document/ni0044.pdf>.
- L'integrazione scolastica degli alunni in situazioni di handicap nella scuola italiana.
(2002). http://www.integrazionescolastica.it/upload/art84/dati_handicap_sostegno.xls.
FADIS, Federazione Associazioni di Docenti per l'Integrazione Scolastica.
- Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées no. 75-534 du 30 juin 1975 - Zakona o
hendikepiranih osebah. <http://www.aideeleves.net/reglementation/loide75.htm>.

- Lov om grunnskolen / Act relating to primary and secondary education – Education act, 1998
07 17 - 061, Norsk Lovtidend act I nr. 12 / 1998,
<http://odin.dep.no/ufd/engelsk/regelverk/lover/014101-200002/index-dok000-b-n-a.html>.
- Modifiche ed integrazioni all'articolo 3 del D.L. 30 maggio 1988, n. 173 , convertito,
con modificazioni, dalla L. 26 luglio 1988, n. 291, e successive modificazioni,
in materia di revisione delle categorie delle minorazioni e malattie invalidanti. Legge
15 ottobre 1990, n. 295. Gazzetta Ufficiale 20 ottobre 1990, n. 246.
<http://www.handylex.org/stato/1151090.shtml>
- National Human Development Report Slovak Republic 2001 – 2002. Education 2.3.
http://www.cphr.sk/english/undp2002en_05.pdf. Centrum pre hospodársky
rozvoj (CPHR).
- Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih
določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 44/2001,
106/2001, 48/2002, 117/2002, 54/2003)
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za otroke s posebnimi
potrebami. (1999). Nacionalni kurikularni svet: Področna kurikularna komisija
za osnovno šolo: Programska kurikularna komisija za področje otrok s
posebnimi potrebami. Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence
s posebnimi potrebami. Sprejeto na 27. seji Strokovnega sveta RS za splošno
izobraževanje, dne 8.4.1999. [http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/
solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne_potrebe/](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne_potrebe/)
- No child left behind Act 2001. Public law 107–110—JAN. 8, 2002. 107th Congress
<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Novinarska konferenca ob začetku šolskega leta 2003/2004 : osnovno šolstvo (2003).
<http://www.mszs.si/slo/aktualno/novica.asp?ID=2644>. Ljubljana: Ministrstvo za
šolstvo, znanost in šport.
- Odredba o določitvi centrov za socialno delo za začasno izvajanje nalog šolskih uprav, ki jih
določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 41/2001,
99/2001, 109/2002, 21/2003)
- Ordinance on the curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the
leisure-time centre / Lpo 94 - Nacionalni učni načrt. SKOLFS 1994:1, amended 1998-
06-11. Authority: Ministry of education and science in Sweden and National agency
for education. <http://www.skolverket.se/pdf/lpoe.pdf>

- Osnovne šole v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2001/2002 in na začetku šolskega leta 2002/2003. (2004). Statistične informacije, 14.1.2004, št. 9.
<http://www.stat.si/doc/statinf/2004/si-9.pdf>
- Popis 2002. (2002). <http://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju – Pravilnik o osnovnoškolski vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Narodne novine, br. 23/1991.
http://www.prosvjeta.hinet.hr/mips/zakonski_podzakonski_akti/_nn/nn10.1.htm
- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu - Pravilnik o vpisu. Narodne novine, br. 13/91. http://www.prosvjeta.hinet.hr/mips/zakonski_podzakonski_akti/_nn/nn3.1.htm
- Prva statistična objava – 24. september 2003. (2003).
http://www.stat.si/doc/nac_racuni-240903.doc. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- School Standards and Framework Act 1998 - Zakon o standardih in okvirih. Chapter 31. <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1998/19980031.htm> London: Crown Copyright.
- Schulorganisationsgesetz - Zakon o organizaciji šolstva. BGBl. Nr. 242/1962.
http://www.bewegung.ac.at/download/22/sub0/22_1078_3567.pdf. Wien: Bundesgesetzblatt.
- Schulpflichtgesetz - Zakon o obveznem izobraževanju. 1985. BGBl. Nr. 76/1985.
http://www.bewegung.ac.at/download/22/sub0/22_1078_3585.pdf. Wien: Bundesgesetzblatt.
- Schulunterrichtsgesetz - Zakon o vzgoji in izobraževanju. 1986. BGBl. Nr. 472/1986.
http://www.bewegung.ac.at/download/22/sub0/22_1078_3584.pdf. Wien: Bundesgesetzblatt.
- Schulwesen in Österreich 2002/03. (2003). http://www.statistik.at/neuerscheinungen/schulwesen02_03.shtml. Wien: Statistik Austria
- Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale docente della scuola statale – Anno scolastico 2000/2001. (2000). <http://www.istruzione.it/mpi/publicazioni/2000/dotazioni00.shtml>. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione - Servizio per l'automazione informatica e l'innovazione tecnologica.

- Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale docente della scuola statale – Anno scolastico 2003/2004. (2003). http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/sedi_alunni.pdf. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione - Servizio per l'automazione informatica e l'innovazione tecnologica.
- Skollagen – Zakon o vzgoji in izobraževanju. SFS 1985:1100, amendments to and including SFS 2000:445. Authority: Ministry of education and science in Sweden. http://utbildning.regeringen.se/inenglish/pdf/education_act.pdf
- Special Education across Europe in 2003. (2003). http://www.europeanagency.org/publications/agency_publications/ereports/downloads/Special%20Education%20in%20Europe.pdf. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Special Educational Needs and Disability Act 2001 - Zakon o posebnih potrebah. Chapter 10. <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2001/20010010.htm>. London: Crown Copyright.
- Standardna pravila o izenačevanju možnosti za otroke s posebnimi potrebami – The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. (1993). <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>. United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96.
- Statistisches Jahrbuch Österreichs 2004. (2003). <http://www.statistik.at/jahrbuch/pdf/k04.pdf> Wien: Statistik Austria
- Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2003. (2003). <http://www.dzs.hr/ljetopis2002/logo.pdf>. Zagreb: Državni zavod za statistiku
- Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom. 2003. <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/VOL/v000431/edtraining2003final.pdf> London: Department for Education and Skills on behalf of the Crown Copyright .
- Statistics of Education: Special Educational Needs in England: January 2003. <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SBU/b000429/specialneeds.pdf>. London: Department for Education and Skills on behalf of the Crown Copyright .
- Statistics Norway: Education. (2003). <http://www.ssb.no/english>. Oslo: Statistics Norway.
- Školy, triedy, žiaci v školskom roku 1999/2000 - denné štúdium. Štatistiky, služby a štandardizácia. <http://www.uips.sk/statis/rocenka/roc1999a.xls>. Ústav informácií a prognóz školstva: Ministerstvo školstva SR

- Školy, triedy, žiaci v školskom roku 2002/2003 - denné štúdium. Šzazistiky, služby a štandardizácia. <http://www.uips.sk/statis/rocenka/roc2002a.xls>. Ústav informácií a prognóz školstva: Ministerstvo školstva SR
- Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione – Besedilo št. 297 pravnih določb o vzgoji in izobraževanju. Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Gazzetta Ufficiale del 19 maggio 1994, n. 115 S.O. n.79. http://www.unicobas.it/itu297_94.htm
- The Condition of Education 2002. NCES 2002-025. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. http://nces.ed.gov/programs/coe/2002/pdf/28_2002.pdf. Washington, DC:U.S. Government Printing Office
- The Constitution of the Kingdom of Norway - Ustava Kraljevine Norveške, <http://odin.dep.no/odin/engelsk/norway/system/032005-990424/>
- The constitutional act of Denmark of June 5, 1953 – Ustava Danske. (1999). <http://www.folketinget.dk/pdf/constitution.pdf>. Copenhagen: Folketing
- The Constitution of the United States of America - Ustava Združenih držav Amerike. <http://www.gpoaccess.gov/constitution/browse.html>
- The curriculum for the 10-year compulsory school - Nacionalni učni načrt, Reform 97, L97, http://www.ls.no/L97/L97_eng/
- The Folkeskole: Special needs education. <http://eng.uvm.dk/publications/factsheets/fact2.htm?menuid=1515>. Copenhagen: Ministry of Education.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education - Izjava iz Salamce in okvir za ravnanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. (1994). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Salamaca: UNESCO.
- The Swedish constitution: The instrument of government – Ustava Švedske. <http://www.riksdagen.se/english/work/fundamental/government/>
- Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole. (1999). Informatívno-metodický materiál Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 10.9. 1999 pod číslom 260/1999-44. <http://www.mojweb.sk/szs/PEDAGOG.doc>
- Ustava Republike Hrvatske. Narodne novine, br. 56/90, 135/97, 8/98 pročišćeni tekst, 113/2000,124/2000 - pročišćeni tekst, 28/2001. http://www.vlada.hr/Download/2002/11/11/USTAV__REPUBLIKE__HRVATSKE.doc

Ústava Slovenskej republiky - Ustava Republike Slovaške. Zbierka zákonov č.

460/1992 z 1. septembra 1992. http://www.government.gov.sk/VLADA/USTAVA/en_vlada_ustava.shtml

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky o základnej škole –

Pravilník Ministerstva za školstvo o osnovni šoli. 143/1984 Zb., z doplnitvami č.409/1990 Zb. in č 249/1995 Z.z.

www.mpartners.szm.sk/subory_index/ps/index_subory/legislativa/uz/uz143_84.doc

Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky o špeciálnych školách

- Pravilník o posebnih šolah. Č. 212/1991 Zb. z doplnitvijo č. 63/2000 Z.z.

http://www.mpartners.szm.sk/subory_index/ps/index_subory/legislativa/uz/uz212_91.doc

World Education Database – Country facts: United States of America. (2003). Facts.

<http://www.wes.org/ca/wedb/usa/usfacts.htm>. Canada: World education services.

World Education Database – Country facts: United States of America. (2003).

Education overview. <http://www.wes.org/ca/wedb/usa/usedov.htm>. Canada: World education services.

Zakon o osnovnom školstvu - Zakon o osnovnem školstvu. Narodne novine, br. 59/90,

26/93, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01. <http://public.srce.hr/hud/w-zakoni/zakon-o-osnovnom-skolstvu.pdf>

Zákon o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) - Zakon o organizaciji osnovnih in srednjih šol (Šolski zakon). Č. 27/1984 Zb. z vsemi doplnitvami.

<http://jaspi.justice.gov.sk>

Zákon Z.z. o školských zariadeniach - Zakon o ustanovah vzgoje in izobraževanja. Č.

279/1993 Zb. z vsemi kasnejšimi doplnitvami. http://www.mpartners.szm.sk/subory_index/ps/index_subory/legislativa/uz/uz279_93.doc

Zapisnik 1. seje Sveta Vlade RS za invalide. 2000. Torek, 28.11.2000.

http://www.gov.si/uzi/svet_za_invalide/1_seja.doc. Urad Vlade RS za invalide: Ljubljana.

Zapisnik 2. seje Sveta Vlade RS za invalide. 2001. Torek, 13.2.2001.

http://www.gov.si/uzi/svet_za_invalide/2_seja.doc. Urad Vlade RS za invalide: Ljubljana.

Zapisnik 8. seje Sveta Vlade Republike Slovenije za invalide. (2002)

http://www.gov.si/uzi/svet_za_invalide/8_seja.doc.

Ljubljana: Vlada Republike Slovenije – Urad za invalide in bolnike.

Zavodi za usposabljanje, izobraževanje, delo in varstvo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, Slovenija, 2002. (2004). Statistične informacije, 9.4.2004, št. 97. <http://www.stat.si/doc/statinf/2004/si-97.pdf>

ZAKONI IN PRAVILNIKI

Navodilo centrom za socialno delo o načinu izvajanja nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2001). Ur.l. RS, št. 44/2001, 106/2001, 48/2002, 117/2002, 54/2003.

Odredba o določitvi centrov za socialno delo za začasno izvajanje nalog šolskih uprav, ki jih določa zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2001). Ur.l. RS, št. 41/2001,99/2001, 109/2002, 21/2003.

Osnovo šolstvo – družbeno varstvo otrok (dopolnjena izdaja). (1981). Ljubljana: ČZ Uradni list SR Slovenije.

Pravilnik o razvidu in razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. (1977). Ur. l. SRS, 18/1977.

Pravilniki v osnovnem šolstvu, v vzgojnovarstvenih organizacijah, glasbenih šolah in zavodih za usposabljanje otrok in mladine z motnjami v razvoju. (1993). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2003). Ur. l. RS, št. 54/2003.

Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. (2003). Ur. l. RS, št. 54/2003.

Šolska zakonodaja I. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. (1976). Ur. L. SRS, št. 19/76.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (1991). Uradni list RS, št. 12/91-I.

Zakon o osnovni šoli. (1968). Uradni list SRS, št. 9/68, 12/68, 14/69, 31/72, 18/74.

Zakon o osnovni šoli. (1980). Uradni list SRS, št. 5/80, 29/86, 31/86 in Uradni list RS, št. 12/91-I.

Zakon o osnovni šoli. (1996). Ur.l. RS, št. 12/1996, 33/1997, 54/2000 Odl. US: U-I-72/96, 59/2001.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Uradni list Republike Slovenije, 54, str. 7105-7110.

Zakon o organizaciji vzgoje in izobraževanja. (1996). .Ur.l. RS, št. 12/1996 (23/1996 - popr.), 101/1999 Odl. US: U-I-215/96, 22/2000, 64/2001, 101/2001 Odl. US: U-I-68/98-42, 108/2002, 14/2003, 34/2003, 55/2003, 79/2003, 115/2003.

Zakon o upravnem postopku. Ur. l. RS, št. 80/99.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Ur.l. RS, št. 54/2000, 36/2004.

PRILOGE

PRILOGA A – Vprašalnik o uveljavljanju nove zakonodaje za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

1. Koliko otrok s posebnimi potrebami je bilo v šolskem letu 2003/2004 vključenih v vašo šolo glede na vrsto posebne potrebe? Prosimo, da ob vsaki skupini otrok s posebnimi potrebami napišete število vključenih otrok in število otrok glede na vrsto programa, v katerega so vključeni.

Število otrok Skupine potreb	Vseh vključenih otrok na šoli	Otrok v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo	Otrok v prilagojenem izobraževalnem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom	Otrok v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom	Otrok v posebnem programu vzgoje in izobraževanja	Otrok v vzgojnem programu
Otroci z motnjami v duševnem razvoju						
Slepi in slabovidni otroci						
Gluhi in naglušni otroci						
Otroci z govorno – jezikovnimi motnjami						
Gibalno ovirani otroci						
Otroci z motnjami vedenja in osebnosti						
Dolgotrajno bolni otroci						
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja						
Število otrok s posebnimi potrebami, ki se v programe vključujejo brez odločbe o usmeritvi						
Otroci z učnimi težavami						
Posebej nadarjeni otroci						

2. Koliko otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v vašo šolo, je imelo odločbe o usmeritvi že pred vključitvijo na vašo šolo? Prosimo, da na črto napišete število otrok.

Odločbe je že imelo _____ otrok.

3. Na katerih področjih se po vaših izkušnjah najpogosteje izvajajo prilagoditve?

Prosimo, da odgovore rangirate od 1 do 5 od najmanj pogoste prilagoditve (1) do najpogostejše (5).

<i>Vrste prilagoditev</i>	<i>Rang pogostosti</i>
Organizacija pouka	
Način preverjanja in ocenjevanja znanja	
Napredovanje	
Časovna razporeditev pouka	
Zagotovi se dodatna strokovna pomoč	

6. Kako se na vaši šoli najpogosteje izvaja dodatna strokovna pomoč?

Prosimo, da obkrožite en odgovor, ki najbolj ustreza dogajanju na vaši šoli.

- a) individualno v oddelku
- b) individualno izven oddelka
- c) v skupini v oddelku
- d) v skupini izven oddelka
- e) drugje. Kje? _____

7. Kdo na vaši šoli najpogosteje izvaja dodatno strokovno pomoč? Prosimo, da obkrožite en odgovor.

- a) razredni učitelj oz. predmetni učitelj
- b) svetovalni delavec. Kateri?
 - i) psiholog
 - ii) pedagog
 - iii) socialni delavec
 - iv) socialni pedagog
 - v) defektolog oz. specialni pedagog
 - vi) drugi. Kdo? _____
- c) mobilni specialni pedagog oz. mobilni defektolog
- d) drugi. Kdo? _____

8. Koliko ur tedensko/dnevno je povprečno na vaši šoli ob učencu s posebnimi potrebami prisoten spremljevalec pri tistih otrocih, ki jim je spremljevalec dodeljen?

Prosimo, da na črto s številko napišete odgovor.

Povprečno _____ ur tedensko.

9. Kolikšno je najnižje število ur tedensko, kolikor je posamezen otrok s posebnimi potrebami na vaši šoli vključen v izvajanje dodatne strokovne pomoči? Prosimo, da na črto s številko napišete odgovor.

Najmanj _____ ur tedensko

Kolikšno je najvišje število ur tedensko, kolikor je posamezen otrok s posebnimi potrebami na vaši šoli vključen v izvajanje dodatne strokovne pomoči? Prosimo, da na črto s številko napišete odgovor.

Največ _____ ur tedensko

Koliko ur tedensko so otroci s posebnimi potrebami v povprečju vključeni v izvajanje dodatne strokovne pomoči na vaši šoli? Prosimo, da na črto s številko napišete odgovor.

Povprečno _____ ur tedensko

10. V koliko primerih je vaša šola v šolskem letu 2003/04 podala predlog za začetek postopka usmerjanja otrok? Prosimo, da na črto s številko napišete odgovor

Predlog je šola podala v _____ primerih.

Če ste podali predlog za začetek postopka usmerjanja, kaj so najpogostejši razlogi, ki ste jih podali kot utemeljitev za potrebo po usmerjanju? _____

11. Ali so po vašem mnenju sestavine strokovnega mnenja odločbe o usmeritvi ustrezna in zadostna osnova za oblikovanje in izvajanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja?

Prosimo, da na lestvici obkrožite en odgovor.

Popolnoma neustrezna	Pomanjkljiva	Zadovoljiva	Primerna	Popolnoma ustrezna
----------------------	--------------	-------------	----------	--------------------

Prosimo, da svojo odločitev na kratko utemeljite:

12. Koliko časa mine v povprečju od prve usmeritve otroka s posebnimi potrebami do ponovnega usmerjanje vsakega otroka? Prosimo, da obkrožite en odgovor.

- a) Manj kot 1 leto
- b) Več kot 1 leto a manj kot 2 leti
- c) Več kot 2 leti a manj kot 3 leta
- d) 3 leta ali več

13. V koliko primerih se je ob ponovnem usmerjanju otrok s posebnimi potrebami odločba o usmeritvi spremenila? Prosimo, da na črto vpišete število otrok.

Spremenila se je pri _____ otrocih.

V katerih točkah se je usmeritev najpogosteje spremenila? Prosimo, da obkrožite en odgovor.

- a) Vrsta programa vzgoje in izobraževanja
- b) Vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oz. motnje
- c) Ustanova, v kateri se program izvaja
- d) Obseg izvajanja dodatne strokovne pomoči
- e) Vrsta izvajanja dodatne strokovne pomoči
- f) Pripomočki, ki so potrebni za vključitev
- g) Dodelitev spremljevalca
- h) Zmanjšanje števila otrok v oddelku
- i) Drugo. Kaj? _____

14. Kaj je po vašem mnenju ključna novost, ki jo je prinesla nova zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami? Prosimo, da svoj odgovor na kratko utemeljite.

15. Kako se je na vaši šoli spreminjalo število otrok s posebnimi potrebami v zadnjih 10 letih?

Prosimo, da izberete in obkrožite en odgovor, ki vaši šoli najbolj ustreza.

število otrok s posebnimi potrebami se je v zadnjih 10 letih zmanjšalo

število otrok s posebnimi potrebami je v zadnjih 10 letih ostalo približno enako

število otrok s posebnimi potrebami se je v zadnjih 10 letih povečalo

16. Če se je število otrok s posebnimi potrebami povečalo, kdaj se je to najbolj izrazito odrazilo?

Prosimo, da izberete in obkrožite en odgovor, ki vaši šoli najbolj ustreza.

število otrok s posebnimi potrebami se je povečalo ob osamosvojitvi Slovenije (1991)

število otrok s posebnimi potrebami se je povečalo ob sprejetju Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakona o osnovni šoli (1996)

število otrok s posebnimi potrebami se je povečalo ob sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000)

število otrok s posebnimi potrebami se je povečalo ob sprejetju Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami ter Pravilnika o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003)

17. Kako se je glede na vaše izkušnje spreminjala struktura vključenih otrok s posebnimi potrebami glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj (npr. kateri danes vključeni otroci s posebnimi potrebami pred 10 leti niso bili vključeni, kateri so bili v preteklosti vključeni v večji meri kot danes, in podobno)? _____

18. Kakšni so vaši predlogi za spremembe oz. kaj bi bilo po vašem mnenju v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami potrebno spremeniti? _____

Prosimo, da obrnete list in vpišete tudi nekaj podatkov o vaši šoli.

Prosimo, vpišite nekaj podatkov o vas oz. o vaši šoli.

Ti podatki nam bodo pomagali bolje razumeti rezultate ankete.

1. *Vaše delovno mesto na šoli:*

A Ravnatelj(ica)

B Svetovalni(a) delavec(ka)

C Učitelj(ica)

2. *Vaša starost:* _____

3. *Vaš spol:* A Moški

B Ženska

4. *Vaš strokovni naslov oz. stopnja izobrazbe:* _____

5. *Velikost šole, na kateri delate (število učencev):* _____

6. *Velikost kraja, kjer se nahaja šola (število prebivalcev):*

A) manj kot 5.000

B) 5.000 – 15.000

C) 15.000 – 50.000

D) 50.000 – 100.000

E) več kot 100.000

7. *Enota Zavoda za šolstvo: OE* _____

Iskreno se vam zahvaljujemo za sodelovanje v anketi o uveljavljanju nove zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Rezultati nam bodo pomagali razumeti kolikšne spremembe je v praksi povzročila spremenjena zakonodaja na tem področju in kaj bi bilo treba narediti, da bi bili praksa in zakonodaja bolj usklajeni. Če bi nam radi sporočili svoje mnenje o anketi ali kako drugo misel (če smo na primer pozabili vključiti kaj pomembnega), uporabite prosim preostali prostor. Hvala!