



IZZIVI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE INKLUZIJE UČENCEV Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI V OSNOVNIH ŠOLAH

MATEJA ŠILC¹ & MAJDA SCHMIDT KRAJNC²

Potrjeno/Accepted

15. 12. 2021

Objavljeno/Published

10. 6. 2022

¹Center za vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in svetovanje Gustava Šiliha, Maribor, Slovenija

²Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

KORRESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR/

mateja.silc@guest.arnes.si

Ključne besede:

učenci z avtističnimi motnjami, vzgojno-izobraževalna inkluzija, akademska vključenost, socialna vključenost

Keywords:

students with autism, inclusion, academic inclusion, social inclusion

UDK/UDC:

373.3:616.896

Izvleček/Abstract

Učenci z avtističnimi motnjami potrebujejo raznolike prilagoditve učnega okolja in poučevanja, kar predstavlja za šole in učitelje velik izziv. Uspešnost njihovega vključevanja je odvisna predvsem od stališč, odnosov, izkušenj in usposobljenosti šolskega strokovnega kadra, dostopnosti virov podpore in možnosti timskega sodelovanja. Kljub temu raziskave razkrivajo pomanjkanje ključnih pogojev za uresničevanje inkluzivne prakse, to pa povečuje tveganje za njihovo akademsko in socialno izključenost ter obremenjenost učiteljev pri delu z njimi. Primanjkuje tudi odprtosti šol za sodelovanje s starši. Rešitev vidimo v preseganju ideala vzgojno-izobraževalne inkluzije, spoštovanju pravičnosti in uveljavljanju socialnega modela obravnave.

Challenges in Educational Inclusion of Students with Autism Disorders in Primary Schools

Students with autism disorders require various adaptations to the learning environment and specific learning strategies, which is a significant challenge for schools and teachers. The success of their inclusion depends primarily on the attitude, experience and competence of the school's professional staff, the availability of resources, and the possibility of teamwork. Nevertheless, research shows a lack of critical conditions for implementing inclusive education of these students, which is reflected in an increased risk of their academic and social exclusion and of increasing teachers' workload. Schools also lack flexibility in working with parents. The solution lies in going beyond the ideals of educational inclusion, respecting equity, and accomplishing the social model of disability treatment.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.15.2.181-198.2022>

Besedilo / Text © 2022 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



University of Maribor Press

Uvod

Inkluzija je večplasten kontinuiran proces, ki temelji na načelu zagotavljanja enakih možnosti. Skladno s tem se sodobne opredelitve nanašajo na prepoznavanje in odstranjevanje ovir za prisotnost ter sprejetost vseh učencev v šolski skupnosti, na njihovo aktivno participacijo pri šolskih dejavnostih in njihove socialne ter akademske dosežke, in sicer s posebnim poudarkom na vključevanju tistih, ki se soočajo z ovirami pri učenju in/ali družbeni udeležbi (Ainscow, 2005).

Prevalenca avtističnih motenj pri otrocih med sedmim in devetim letom starosti variira v evropskih državah od 4,4 do 19,7 na 1000 otrok (ASDEU, 2018). Po diagnostičnem in statističnem priročniku duševnih motenj (ang. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, dalje DSM-5) (APA, 2013) so za avtistične motnje značilni trajni primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji ter omejeni, ponavljajoči se vzorci vedenja, interesov ali dejavnosti. Populacija oseb z avtističnimi motnjami je zelo heterogena tako po intenziteti izraženosti avtističnih motenj kot prilagoditvenih in drugih zmožnostih ter podpori, ki jo potrebujejo.

V preteklosti so bili učenci z avtističnimi motnjami vključeni v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja. Ločenost od tipične populacije vodi v povečano izolacijo in osamljenost, zmanjšanje motivacije za socialne interakcije, ustvarjanje vzorcev izogibanja in samotarskega vedenja ter v pomanjkanje priložnosti za razvoj socialnih in komunikacijskih veščin ter drugih potencialov (Humphrey in Hebron, 2015). Spremembe v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami/avtističnimi motnjami so se začele šele z ratifikacijami *Deklaracije o pravicah invalidov* (1975), *Konvencije o otrokovih pravicah* OZN (1989), *Salamanske izjave* (1994) in drugih dokumentov Unesca, Unicefa ter OZN, s katerimi se je Slovenija tako kot mnoge druge države opredelila za večjo inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Sledile so spremembe nacionalne zakonodaje (*Zakona o osnovni šoli, 1996; Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000; 2011*), ki naj bi zagotovile temelje uresničevanja inkluzivne prakse. Skladno s tem obsegajo sodobne oblike šolanja za učence z različno izraženimi avtističnimi motnjami ob vključitvi v specializirane centre možnosti vključevanja v posebne ali inkluzivne razrede rednih šol, kjer potekata izobraževalni program z enakovrednim standardom ali prilagojena oblika programa.

V Sloveniji se inkluzivna vzgoja in izobraževanje za otroke z avtističnimi motnjami realizirata v okviru izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Ta osnovnošolski program je v šolskem letu 2015/2016 obiskovalo 105 učencev z avtističnimi motnjami; to je predstavljalo 1 % populacije učencev s posebnimi potrebami, leta 2019/2020 pa že 225 učencev z avtističnimi motnjami, tj. 1,7 % populacije učencev s posebnimi potrebami (MIZS, 2020).

Kljub porastu števila učencev z avtističnimi motnjami njihova inkluzija predstavlja eno izmed kompleksnejših in slabo razumljenih področij vzgoje in izobraževanja, njihova popolna inkluzija pa je še vedno prej izjema kot pravilo (Leonard in Smyth, 2020; McDougal idr., 2020). Na to pomembno vpliva diskurz o avtističnih motnjah, v katerem prepogosto prevladuje medicinski model motnje, ki dopušča, da se na te učence gleda kot na slabše različice predominantnega tipičnega posameznika. To vodi do socialnih ovir, kot so nizka pričakovanja, ignoriranje njihovih izzivov pri spoprijemanju z zahtevami okolja in njihova izključenost. Tako je kljub dobrim nameram koncepta inkluzije in inkluzivni politiki, ki obljublja več pravičnosti za otroke z avtističnimi motnjami, v praksi še vedno zaznavno pomanjkanje spoštovanja in zadovoljevanja njihovih potreb; zato so pogosto vključeni zgolj fizično, ne pa tudi čustveno in socialno (Goodall, 2018).

Glede na ključne simptome avtističnih motenj, heterogenost populacije ter težavno vedenje mnogih otrok z avtističnimi motnjami predstavlja njihova inkluzija za učitelje velik izziv (Leonard in Smyth, 2020; McDougal idr., 2020).

Čeprav v Sloveniji postopoma sledimo inkluzivnim trendom, trenutno še nimamo systemske rešitve za vzgojo in izobraževanje učencev z avtističnimi motnjami. Oporo nudijo tuje učinkovite prakse, pri čemer pa sta potrebni kritična presoja in njihova smiselna prilagoditev domačim potencialom in razmeram (Kocjančič, 2017).

Namen prispevka je osvetliti izzive vzgojno-izobraževalne inkluzije učencev z avtističnimi motnjami v osnovnih šolah in pri tem izpostaviti, da omejeno razumevanje potreb učencev z avtističnimi motnjami s strani učiteljev in vrstnikov, pomanjkanje virov podpore ter vzgojno-izobraževalnih priložnosti lahko vodi do socialne nepravilnosti, stigmatizacije in izključenosti učencev z avtističnimi motnjami. Specifično smo se osredinili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- 1) Kateri dejavniki so pomembno vplivali na sistemsko urejanje področja šolanja in obravnave otrok z avtističnimi motnjami v Sloveniji?
- 2) Kateri so aktualni izzivi vzgojno-izobraževalne inkluzije učencev z avtističnimi motnjami?

- 3) Kakšna je vloga ključnih akterjev: učiteljev in staršev pri vzgojno-izobraževalni inkluziji učencev z avtističnimi motnjami?
- 4) Kakšna je akademska in socialna vključenost učencev z avtističnimi motnjami v osnovnih šolah ter kateri so najpomembnejši varovalni dejavniki in dejavniki tveganja?

Pregled sistemskega urejanja področja šolanja in obravnave otrok z avtističnimi motnjami v Sloveniji

V preteklosti so bili otroci z avtističnimi motnjami v Sloveniji obravnavani predvsem v okviru splošne skrbi za otroke s posebnimi potrebami, saj jih je večina zaradi nerazvitosti posebnih diagnostičnih in terapevtskih pristopov ostala neprepoznana oziroma uvrščena v druge kategorije otrok s posebnimi potrebami (Rogič Ožek, 2016). Zanje je k bolj organizirani skrbi v 70. letih prispevalo sprejetje *Zakona o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju* (1968) in pravilnikov glede razvrščanja in razvida te populacije, na področju zdravstva pa oblikovanje mreže razvojnih ambulant in razvoj mentalnohigienske ter pedopsihiatrične dejavnosti. Medicinski model obravnave se je prenesel tudi na področje vzgoje in izobraževanja; to se je odražalo v kategorizaciji, izključevanju in segregaciji večine učencev z avtističnimi motnjami. Posamezni terapevtski poskusi za otroke z avtističnimi motnjami, predvsem na specialnopedagoškem področju, pa so vrsto let ostali nepovezani med seboj brez sogovornika v zdravstvu (Macedoni Lukšič idr., 2009).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) je predstavljal občutno prepreko zagotavljanju ustrezne podpore otrokom z avtističnimi motnjami, saj jih ni priznaval kot samostojne skupine otrok s posebnimi potrebami. Zato so bili najpogosteje uvrščeni v druge kategorije otrok s posebnimi potrebami, otroci z blagimi primanjkljaji pa so ostali neprepoznani (Rogič Ožek, 2016).

Pomemben korak k urejanju področja so predstavljali predšolski homogeni oddelki otrok z avtističnimi motnjami, ustanovljeni leta 2006 v treh specializiranih zavodih (Vovk - Ornik, 2014). Sledili so odprtje prve ambulante za avtizem in objave mnogih smernic ter strokovnih podlag za obravnavo in poučevanje otrok z avtističnimi motnjami (npr. Macedoni Lukšič idr., 2009 ipd.). Slednje so opredelile značilnosti otrok z avtističnimi motnjami, pristope in načine dela ter podale sistemske predloge za urejanje področja.

Kmalu po sprejetju *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2011) in možnosti vključevanja v prilagojen izobraževalni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (Kolenc in Kajfež 2014) so oblikovali nove kriterije za opredelitve vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok z avtističnimi motnjami, ki so omogočili usmerjanje otrok z avtističnimi motnjami v izobraževalne programe kot samostojne skupine otrok s posebnimi potrebami (Vovk - Ornik, 2014). Sledile so objave drugih dokumentov, na podlagi katerih se je oblikoval koncept inkluzije učencev z avtističnimi motnjami, ki obsega kontinuum od segregiranih do najbolj inkluzivnih oblik vzgoje in izobraževanja. Tako so otroci z avtističnimi motnjami, ki imajo povprečne intelektualne sposobnosti in kažejo ustrezno prilagojeno vedenje ter skladne učne dosežke, usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Rogič Ožek in Medica, 2019).

Kljub obstoječi zakonodaji in smernicam na področju obravnave otrok z avtističnimi motnjami pa slovenski raziskovalci in praktiki (Kocjančič, 2017; Schmidt idr., 2017) še vedno opozarjajo na pomanjkanje sistemskih rešitev. To se odraža v različnih pristopih šol in različni učinkovitosti strokovnih timov, pomanjkanju virov za zagotovitev pravočasnih in ustreznih oblik strokovne podpore učencem z avtističnimi motnjami, družinam in učiteljem, težavah vzpostavitve inkluzivne šolske kulture, pomanjkanju možnosti vključevanja oseb z avtističnimi motnjami v širše lokalno okolje ter pomankanju politične volje za implementacijo potrebnih sprememb. Slabši pogoji za inkluzivno prakso vodijo v hude stiske učencev z avtističnimi motnjami in učiteljev, ki pogosto niso dovolj usposobljeni za izvajanje posebnih metod poučevanja in prilagajanje pedagoškega procesa, kaj šele za zadovoljevanje socialnih in čustvenih potreb učencev z avtističnimi motnjami ter pripravo vrstnikov na njihovo sprejetje in sodelovanje s starši. Skladno s tem raziskave navajajo, da so učenci s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami v Sloveniji pogosto diskriminirani, saj kljub povprečnim intelektualnim sposobnostim dosegajo nizke akademske dosežke in so tudi slabše socialno vključeni (npr. Kovač idr., 2017; Kocjančič, 2017).

Na izboljšanje kakovosti in učinkovitosti vključevanja učencev z avtističnimi motnjami pomembno vpliva tudi sodelovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov v projektih.

Tako se je v okviru javnega razpisa MIZS, *Mreže strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam*, po Sloveniji vzpostavila mreža pilotnih strokovnih centrov, ki je povezala vrtce, šole in specializirane ustanove (Šoln Vrbinc idr., 2016).

Izpostaviti velja tudi prizadevanja nevladnih organizacij (npr. *Zveze za avtizem Slovenije*, *Zveze Sožijte*), ki javnost ozaveščajo glede pomena inkluzije in aktivno prispevajo k vzpostavljanju inkluzivnejšega okolja.

Inkluzija in izživljanje šolanja otrok z avtističnimi motnjami v osnovnih šolah

Uspešnost vzgojno-izobraževalne inkluzije učencev s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami je v veliki meri odvisna od učiteljev in njihovih zmožnosti prepoznavanja njihovih potreb, pripravljenosti prilagajanja učnega procesa in zagotavljanja socialne vključenosti. Pri tem se mnogi učitelji, tudi tisti z bogatimi strokovnimi kompetencami, srečujejo s številnimi izzivi, saj je poučevanje heterogene populacije učencev z avtističnimi motnjami zaradi pervazivnosti in težavnosti izražanja njihovih simptomov izjemno kompleksno (Leonard in Smyth, 2020; McDougal idr., 2020). To potrjujejo tudi empirični dokazi, ki razkrivajo veliko variiranje učinkov njihove inkluzije tako glede socialne vključenosti kot akademskih dosežkov (Reed in Osborne, 2014; Keen idr., 2016). Ob tem se dosedanje raziskave osredinjajo predvsem na značilnosti otrok z avtističnimi motnjami, manj pa na preučevanje okoljskih dejavnikov; slednje bi pomembno prispevalo k razumevanju učinkovitosti inkluzivnih praks (McDougal idr., 2020).

Vloga učitelja pri vzgojno-izobraževalni inkluziji učencev z avtističnimi motnjami

Učitelj ima osrednjo vlogo v procesu vzgojno-izobraževalne inkluzije otrok s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami, saj ustvarja inkluzivno razredno klimo, učence osvešča in spodbuja k sprejemanju sošolcev s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami ter vrstniški pomoči, zagotavlja številne priložnosti, podporo in prilagoditve učnega procesa in sodeluje s starši vseh učencev. Ob tem lahko pomembno prispeva k večji občutljivosti in ozaveščenosti sodelavcev, staršev in vrstnikov glede posebnih potreb/avtističnih motenj ter potreb teh učencev. Za opravljanje zahtevnih nalog ob izkušnjah in strokovni kompetentnosti za poučevanje učencev s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami potrebuje tudi podporo svetovalnih delavcev, vodstva šole, specialnih pedagogov in staršev (Kavkler, 2010).

Raziskave navajajo, da na učiteljeva stališča do inkluzije pomembno vplivajo tako njegove izkušnje, kompetentnost na področjih poznavanja in poučevanja otrok s posebnimi potrebami kot viri podpor in razporeditev sredstev, implementacija inkluzije v šolah, številčnost učencev v razredu in občutek obremenjenosti (Leonard in Smyth, 2020; McDougal idr., 2020; Schmidt in Čagran, 2011).

Pri tem Boujut idr. (2017) ugotavljajo, da pomanjkanja kadrovskih in materialnih pogojev ter priložnosti za strokovno izpopolnjevanje pomembno otežujejo učiteljevo zagotavljanje podpore učencu z avtističnimi motnjami; to se odraža tudi v njihovi izgorelosti. Ker jim šolski sistem ne zagotavlja ustreznih podpor za delo z otroki s posebnimi potrebami, njihovimi vrstniki in s starši, raziskave pogosto ugotavljajo negativna stališča učiteljev do inkluzije teh učencev, zlasti do tistih s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami, ki zahtevajo več prilagajanja pedagoškega procesa in zahtevnejše spopadanje z obvladovanjem neprimerne vedenja (Schmidt in Čagran, 2011; O'Toole in Burke, 2013). Čeprav je to značilno tudi za učence z avtističnimi motnjami, Roberts in Simpson (2016) ugotavljata pretežno pozitiven odnos učiteljev do njihove inkluzije. Kljub temu pa učitelji navajajo izzive razumevanja težavnega vedenja, uvajanja ustreznih intervencij in sociostrukturalne ovire (npr. šibko inkluzivno politiko šole, pomanjkanje virov in usposabljanj s področja avtističnih motenj ipd.) ter izražajo potrebo po večji strokovni podpori kot pri drugih učencih s posebnimi potrebami. Podobno odraža tudi irska raziskava Leonarda in Smytha (2020), v kateri je več kot polovica učiteljev izkazala negativno stališče do vključevanja otrok z avtističnimi motnjami; na to so pomembno vplivala predvsem negativna prepričanja glede ustreznosti virov, potrebnih za uspešno inkluzijo.

Syriopoulou - Delli, idr. (2012) navajajo, da na učiteljevo prilagajanje učnega okolja in poučevanja učencem z avtističnimi motnjami pomembno vplivajo predhodne delovne izkušnje z njimi in strokovna usposobljenost glede prilagajanja poučevanja njihovim potrebam. Ti dejavniki vplivajo tudi na zmanjševanje težav učencev z avtističnimi motnjami v socialnih interakcijah, na njihov občutek sprejetosti, samopodobo in učno uspešnost. Podobno so učitelji v kvalitativni raziskavi (McDougal idr. 2020) izpostavili, da mora učitelj za ustrezno prilagajanje poučevanja in zagotavljanje podpore učencu z avtističnimi motnjami poznati in razumeti tako značilnosti avtističnih motenj kot individualne karakteristike učenca (npr. njegove senzorične potrebe, močna in šibka področja ipd.).

Kot ključni dejavnik aktivne udeležbe učencev z avtističnimi motnjami v učnih dejavnostih pa so navedli vzpostavljanje dobrih odnosov in gradnjo zaupanja z učenci. Kljub pomenu strokovne usposobljenosti učiteljev pa raziskave (Fennell in Dillenburger, 2018; Syriopoulou - Delli idr., 2012) navajajo, da imajo učitelji pogosto napačne predstave o avtističnih motnjah in da se ne čutijo dovolj usposobljene za poučevanje učencev z avtističnimi motnjami ter za izvajanje intervencij učenja socialnih spretnosti.

Namesto celostnega pristopa se pri njihovem poučevanju pogosto osredinjajo zgolj na določena področja primanjkljajev (npr. na socialne ali komunikacijske spretnosti) in na specifične tehnike poučevanja. Ob tem pa pogosto pozabljajo na razredno klimo in pripravo vrstnikov na sprejetje učenca z avtističnimi motnjami v razredno skupnost.

Ključna komponenta uspešnosti vključevanja učencev s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami je tudi učiteljeva zaznava samoučinkovitosti. To Bandura (1977) opredeljuje kot posameznikova prepričanja o zmožnostih nadziranja in uravnavanja kognitivnih, motivacijskih in čustvenih procesov ter ustreznih akcij, potrebnih za spoprijemanje z zahtevami dane situacije. Učitelji z zaznavo nižje učinkovitosti so prepričani, da je lahko njihov prispevek pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami v razredu majhen; to se bo zrcalilo v njihovi praksi poučevanja in v tem, kako učenci z avtističnimi motnjami zaznavajo sebe in svojo motnjo (Humphrey in Symes, 2010). Podobno so učenci z avtističnimi motnjami v raziskavi McLaughlina in Raffertyja (2014) poročali, da se ob subtilnem pristopu, ki je navidezno dostopen vsem učencem v razredu, počutijo bolje sprejete, vedno prisotna podpora, ki vidno poudari razlike z vrstniki, pa vrstniške interakcije ovira.

Vloga staršev pri vzgojno-izobraževalni inkluziji učencev z avtističnimi motnjami

Prizadevanja staršev otrok s posebnimi potrebami/z avtističnimi motnjami so pomembni dejavnik razvoja vzgojno-izobraževalne inkluzije. Ti želijo za svoje otroke predvsem največjo možno stopnjo neodvisnosti in sreče; to vključuje določeno stopnjo zaposlitve, prostočasne dejavnosti, dobre družinske odnose in prijateljstva. Zato se zavzemajo za aktivno sodelovanje s šolo, vzpostavljanje varnega in prijaznega inkluzivnega šolskega okolja za svoje otroke, zagotavljanje ustreznih podpor in priložnosti za njihovo opolnomočenje ter razvijanje pozitivnih vrstniških odnosov in socialnih ter komunikacijskih spretnosti (Starr in Foy, 2012).

Kurth idr. (2020) opozarjajo, da družine otrok z avtističnimi motnjami doživljajo več stresa kot tiste s tipičnimi otroki ali otroki z drugimi posebnimi potrebami, za njihovo prilagajanje na življenje z avtističnimi motnjami in uspešnost otrokove vključenosti pa je ključno dobro delovanje tako znotraj družine kot med njo in skupnostjo. Partnerski odnos med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami ima prednosti za vse udeležence. Strokovni delavci prejmejo od staršev, ki otroka najboljše poznajo, pomembne informacije in vpogled v dogajanje doma; to jim omogoča boljše razumevanje otrokovih potreb in lažje načrtovanje pedagoškega procesa.

Starši z informiranostjo o dogajanju v šoli, s pridobivanjem novih znanj o otrokovih posebnih potrebah in njegovem razvoju bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo, otroka lažje spodbujajo in mu pomagajo. Otrok pa prejme potrebno podporo za razvoj in napredek (Dukes in Smith, 2007).

Raziskave (npr. Kurth idr., 2020; Starr in Foy, 2012) kažejo, da je zadovoljstvo staršev s šolanjem in učnim uspehom otroka z avtističnimi motnjami odvisno predvsem od njihovega sodelovanja s šolo oz. odnosov z učitelji in drugimi šolskimi delavci. Pri tem izpostavljajo zlasti pravočasne odzive strokovnih delavcev, udeležbo vseh članov na sestankih za individualiziran program, pomoč pri dostopu do virov in podporo pri pridobivanju znanja o avtističnih motnjah.

Po drugi strani raziskave (Kurth idr., 2020; Roberts in Simpson, 2016) razkrivajo splošno pomanjkanje odprtosti in prožnosti šol za sodelovanje s starši in pogosto posluževanje formalizma, čeprav zakonodaja podpira temeljno pravico in aktivno vlogo staršev pri odločanju glede šolanja njihovih otrok s posebnimi potrebami. To se odraža v ambivalentnem odnosu staršev do inkluzije njihovih otrok z avtističnimi motnjami, saj ob mnogih koristih zaznavajo tudi številne dejavnike tveganja in izražajo željo po izboljšanju odnosov s šolo. Ob tem Roberts in Simpson (2016) ugotavljata tudi razlike v zaznavah šolskega strokovnega kadra, ki ocenjuje, da je staršem v ustrezno oporo, in zaznavah staršev, ki občutijo globoko frustracijo zaradi neučinkovitosti ali celo odsotnosti osnovnih storitev za svoje otroke. Med ključne ovire otrokove inkluzije pa uvrščajo težave v komunikaciji s šolo, izključenost iz načrtovanja, izvajanja in evalvacije individualiziranega programa, pomanjkanje učinkovitih storitev in usposobljenosti strokovnega kadra glede avtističnih motenj, pogosto izpostavljenost otroka vrstniškem nasilju in nizka pričakovanja učiteljev do otroka.

Mnogokrat uspejo izvršiti dovolj pritiska za zagotavljanje zakonskih določil v šolah le visoko izobraženi in odločni starši otrok z avtističnimi motnjami, ki navajajo, kako neprijetno in izčrpavajoče je tako bojevanje. To se odraža tudi v odločitvah mnogih staršev po kombinaciji različnih pristopov ali za šolanje doma; to zanje pomeni še večjo obremenitev, za otroka pa segregacijo (Kurth, 2020). Druge raziskave navajajo poročanja staršev o skrbni naravnosti, sočutju, razumevanju šolskega osebjia in drugih staršev, vendar zaznavajo trend upadanja starševskega zadovoljstva glede na leta otrokovega šolanja (Starr in Foy, 2012).

Akademski in socialni vključenost učencev z avtističnimi motnjami v osnovnih šolah

Ob primanjkljajih oseb z avtističnimi motnjami pogosto pozablamo na njihovo edinstvenost in močna področja, ki lahko zajemajo dober faktografski spomin, visoko motiviranost za interesna področja, izvajanje nalog z izjemno natančnostjo, dobre vizualno-prostorske sposobnosti, izjemnost na področjih umetnosti in glasbe, zmožnost prispevanja drugačne perspektive ipd. (Warren idr., 2021). Pri tem raziskave navajajo, da lahko kakovostna vzgojno-izobraževalna inkluzija učencem z avtističnimi motnjami nudi več priložnosti za razvijanje močnih področij in doseganje zahtevnejših akademskih ciljev, prav tako pa za medvrstniško učenje pozitivnih vedenjskih vzorcev, razvoj socialnih veščin in razumevanje lastnih socialnih ter čustvenih potreb kot to nudi segregirano šolsko okolje (Keen idr., 2016; Roberts in Simpson, 2016). Po drugi strani raziskave razkrivajo izjemno negativne šolske izkušnje mnogih učencev z avtističnimi motnjami; to se kratkoročno odraža kot doživljanje družbene izolacije, zavračanje šolanja in druge težave s šolskim delom (npr. izostajanje od pouka, osip, prepisi na druge šole), dolgoročno pa kot oškodovana samopodoba, težave z duševnim zdravjem in psihičnim blagostanjem, nižja akademska uspešnost ter slabše možnosti zaposlitve (Williams idr., 2019; Humphrey in Hebron, 2015).

Pri vzpostavljanju inkluzivnega šolskega okolja je pomembno upoštevati otrokovo individualno perspektivo in mnenje; to narekuje tudi 12. člen *Konvencije o otrokovih pravicah* OZN (1989), po katerem ima otrok pravico v skladu s svojo zrelostjo podajati lastna mnenja v zadevah v zvezi z njim. Podobno 36. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPOP-1 2011) navaja, da je v pripravo in spremljanje individualiziranega programa treba vključiti tako starše kot otroka s posebnimi potrebami, upoštevaje njegovo zrelost in starost.

Bakhtiari idr. (2021) opozarjajo, da lahko poročanja o subjektivnih zaznavah otrok z avtističnimi motnjami glede njihovih izkušenj v inkluzivnih šolskih okoljih nudijo edinstvene informacije o njihovem čustvenem in duševnem stanju, razumevanju odnosov z vrstniki in učinkovitosti podpor ter prilagoditev. Kljub temu pa praksa odraža pomanjkanje tovrstnih raziskav, saj se zaradi simptomov avtističnih motenj predpostavljata nizka veljavnost in zanesljivost odgovorov. Veliko informacij glede učencev z avtističnimi motnjami zato izhaja iz poročanj staršev, učiteljev ali vrstnikov.

Preučevanje vključenosti učencev z avtističnimi motnjami se je sprva usmerjalo v njihove akademske dosežke in negativne vidike vzgojno-izobraževalne inkluzije, kot so nasilje, anksioznost, socialna izolacija in osamljenost, saj so domnevali, da bi moral biti učenec z avtističnimi motnjami, ki je učno sposoben, zmožen šolanja v redni šoli (Moore 2007). Sodobne raziskave (Williams idr., 2019; Keen idr., 2016) izpostavljajo disonantnost značilnosti avtističnih motenj (npr. primanjkljaje na področju samonadzora, socialnih odnosov, komunikacije, senzorne integracije ipd.) s šolskim in socialnim uspehom v inkluzivnih šolskih okoljih. To se odraža v socialni in čustveni izključenosti mnogih učencev z avtističnimi motnjami, ki dosegajo v splošnem kljub povprečnim ali nadpovprečnim kognitivnim sposobnostim nižje akademske dosežke kot njihovi tipični vrstniki ali učenci z avtističnimi motnjami v posebnih šolah.

Ker so kratkoročne in dolgoročne manifestacije ter vplivi navedenih primanjkljajev na učence z avtističnimi motnjami odvisni predvsem od socialnega konteksta, ti potrebujejo v inkluzivnih šolskih okoljih več podpore in prilagoditev kot drugi učenci s posebnimi potrebami (Macedoni Lukšič idr., 2009). To potrjuje tudi raziskava McLaughlina in Raffertyja (2014), ki navajata, da učenci z avtističnimi motnjami zaradi neustreznih socialnih spretnosti in pomanjkanja priložnosti za pozitivne socialne interakcije kljub enakim potrebam po vrstniški pripadnosti kot njihovi tipični vrstniki razvijajo neakovostne socialne odnose. Slednje povečuje tveganje za osamljenost, tesnobo, znižuje učno motivacijo in vodi v socialno izključenost (Humphrey in Hebron, 2015). Študije razkrivajo pomembno višjo stopnjo samomorilnih misli in poskusov samomorov med otroki z avtističnimi motnjami (Mayes idr., 2013) ter višje tveganje za njihovo izključitev iz šol kot pri njihovih tipičnih vrstnikih in učencih z drugimi posebnimi potrebami (Roberts in Simpson, 2016).

Ob tem je kvalitativna raziskava (Brede idr. 2017), ki je preučevala dejavnike neuspešnega vključevanja in reintegracije izključenih učencev z avtističnimi motnjami s stališč učencev, staršev in učiteljev, izpostavila, da na izključitev učencev z avtističnimi motnjami pomembno vplivata pomanjkanji zadovoljevanja njihovih potreb in ustreznih podpor. To se odraža v upadu njihovega duševnega zdravja in vedenjski problematiki ter končno v izključitvi. Kot ključne dejavnike njihove uspešne reintegracije pa navaja fizične prilagoditve šolskega okolja, spodbujanje dobrih odnosov med učitelji in učenci, razumevanje avtističnih motenj in prizadevanja za učencevo dobro počutje.

Na problematiko socialne izključenosti učencev z avtističnimi motnjami opozarjajo tudi raziskave, ki navajajo zaskrbljujoče visoke prevalence tistih, ki so deležni vrstniškega nasilja (46,3–94 %) (Humphrey in Hebron, 2015; Matthews idr., 2019). Ob tem Hebron in Humphrey po pregledu raziskav navajata (2014) naslednje pomembne dejavnike tveganja za vrstniško nasilje: stopnjo izraženosti avtističnih motenj (večjemu tveganju so izpostavljeni učenci z blagimi primanjkljaji socialnega razumevanja in tisti z večjimi težavami internalizacije); starost (bolj izpostavljeni so mlajši mladostniki); vključenost v redne šole in sočasni pojav vedenjskih motenj ali motenj pozornosti s hiperaktivnostjo. Pozornost je treba nameniti tudi pogosto spregledanim vrstniškim izkušnjam deklet z avtističnimi motnjami. Tipične vrstnice se namreč pogosteje kot fantje poslužujejo subtilnejših oblik izražanja agresije (npr. širjenja govoric, ogovarjanja, izključevanja), ki jih dekleta z avtističnimi motnjami običajno ne razumejo. To vodi v njihovo socialno izolacijo, nasilje, izostajanje od pouka in opustitev šolanja. Ob tem se pogosto poslužujejo maskiranja oziroma posnemanja drugih v socialnih interakcijah ali prikrivanja primanjkljajev, s čimer si sicer zagotovijo navidezno socialno kompetentnost, po drugi strani pa maskiranje otežuje postavljanje zgodnje diagnoze, vodi v napačno diagnosticiranje, internalizacijo težav, stres in tesnobo (Cook idr., 2018).

Zaključek

Prispevek predstavlja izzive vzgojno-izobraževalne inkluzije heterogene skupine učencev z avtističnimi motnjami v osnovnih šolah. Glede na pregled sistemskega urejanja področja šolanja in obravnave otrok z avtističnimi motnjami v Sloveniji uvrščamo med najpomembnejše dejavnike le-tega sprejetje nove zakonodaje in smernic za obravnavo in poučevanje otrok z avtističnimi motnjami, oblikovanje

mreže razvojnih ambulant, ustanovitev predšolskih homogenih oddelkov otrok z avtističnimi motnjami, odprtje prve ambulante za avtizem in pobude nevladnih organizacij ter staršev. Ob tem ostajajo tako v Sloveniji kot v mnogih drugih razvitih državah še vedno odprta vprašanja glede sistemskih rešitev in reforme šolskih sistemov, ki bi izboljšale kadrovske, materialne, normativne in druge pogoje vzgojno-izobraževalne inkluzije ter posodobile kurikulum v smeri večje fleksibilnosti. To se odraža v povečani obremenjenosti učiteljev in povišanem tveganju za akademsko in socialno izključenost učencev z avtističnimi motnjami, pogosto podvrženim vrstniškemu nasilju (Kocjančič, 2017; Schmidt idr., 2017; Matthews idr., 2019; Williams idr., 2019).

Inkluzija učencev z avtističnimi motnjami predstavlja za šole in učitelje velik izziv, saj potrebujejo ti učenci raznolike prilagoditve učnega okolja in poučevanja. Uspešnost njihove inkluzije je odvisna predvsem od stališč, odnosov, izkušenj in usposobljenosti šolskega strokovnega kadra, dostopnosti virov podpore, možnosti timskega sodelovanja strokovnjakov in vzpostavitve partnerskega odnosa med šolo in starši (Leonard in Smyth, 2020; McDougal idr., 2020). Kljub temu raziskave (Kurth idr., 2020; Roberts in Simpson, 2016) razkrivajo splošno pomanjkanje odprtosti šol za sodelovanje s starši in pogosto posluževanje formalizma, kar je v nasprotju z inkluzivno politiko. Te težave se odražajo tudi v odločitvah mnogih staršev po kombinaciji različnih pristopov ali za šolanje doma, kar zanje pomeni še večjo obremenitev, za otroka pa segregacijo (Kurth, 2020).

Ob številnih prednostih kakovostne inkluzije sodobne raziskave (Williams idr., 2019; Keen idr., 2016; Humphrey in Hebron, 2015) izpostavljajo disonantnost značilnosti avtističnih motenj s šolskim in socialnim uspehom v inkluzivnih šolskih okoljih. To se odraža v socialni in čustveni izključenosti mnogih učencev z avtističnimi motnjami, ki dosegajo v splošnem, kljub povprečnim ali nadpovprečnim kognitivnim sposobnostim, nižje akademske dosežke kot njihovi tipični vrstniki ali učenci z avtističnimi motnjami v posebnih šolah.

Dolgoročne posledice njihovih negativnih šolskih izkušenj obsegajo oškodovano samopodobo, težave z duševnim zdravjem in psihičnim blagostanjem, nižjo akademsko uspešnost ter slabše možnosti zaposlitve.

Pregled področja inkluzije učencev z avtističnimi motnjami nakazuje nujnost preseganja ideala inkluzije in vprašanj vzgojno-izobraževalne pravičnosti.

Potrebujemo kvantitativne in kvalitativne poglobljene longitudinalne študije o uporabah učinkovitih strategij in pristopov poučevanja učencev z avtističnimi motnjami z vidika različnih udeležencev. Ob zakonodajnih spremembah je nujna tudi sprememba diskurza o osebah z avtističnimi motnjami, ki se mora usmeriti k socialnemu modelu obravnave oz. preusmeriti pozornost s primanjkljajev na družbene strukture.

Summary

In the past, students with autistic disorders (AD) were included in segregated forms of education. It was not until the ratification of the *Declaration on the Rights of Persons with Disabilities* (1975) and other documents of UNESCO, UNICEF and the UN, through which many countries strived to increase the inclusion of children with special needs, that changes began to occur in this area.

The purpose of this article is to highlight the challenges of educational inclusion of students with AD in primary schools. We specifically focused on the following research questions: 1) What factors have significantly influenced the systemic regulation of the education and treatment of children with AD in Slovenia? 2) What are the current challenges of educational inclusion of students with AD? 3) What is the role of key stakeholders--teachers and parents--in educational inclusion of students with AD? 4) What is the academic and social inclusion of students with AD in primary schools and what are the key protective and risk factors?

Despite the higher prevalence of this heterogeneous student population, their inclusion still represents one of the most complex and least-understood areas of education (Leonard and Smyth, 2020; McDougal et al., 2020). This fact also confirms the empirical evidence showing a wide range in the effects of their inclusion, in terms of both social inclusion and academic performance.

The research suggests that high-quality inclusion, compared to a segregated school environment, offers students with AD better opportunities to achieve more challenging academic goals, develop their strengths and social skills, make friendships with typical peers, understand the world better, and be independent (Keen et al., 2016; Roberts and Simpson, 2016). Nevertheless, the research shows highly negative school experiences of many students with AD, manifesting in the short term as social isolation, peer violence, and rejection at school and in the long term as damaged self-esteem, mental health and well-being issues, lower academic

performance, and scarce job opportunities (Williams et al., 2019; Humphrey and Hebron, 2015).

The success of inclusion depends primarily on the attitudes, experiences, skills, and perceived self-efficacy of school professionals, the availability of support resources, and the ability of diverse professionals to do teamwork (Leonard and Smyth, 2020; McDougal et al., 2020). Nevertheless, the research (Fennell and Dillenburger, 2018; Syriopoulou-Delli et al., 2012) states that teachers often have misconceptions about AD and do not feel competent enough to include students with AD. At the same time, teachers refer to a lack of human and material resources and opportunities for professional development, which also reflects in their burnout (Leonard and Smyth, 2020; Boujut et al. 2017).

The research (e.g., Kurth et al., 2020; Starr and Foy, 2012) shows that parental satisfaction with the schooling of children with AD depends mainly on cooperation with the school.

On the other hand, research (Kurth et al., 2020; Roberts and Simpson, 2016) shows that schools are generally not flexible enough to work with parents and often resort to formal protocols. Their dissatisfaction is reflected in combinations of approaches or home-schooling, which means an even more significant burden for them and segregation for the child.

In Slovenia, educational inclusion for children with AD is accomplished within the educational program with adapted implementation and additional professional assistance. The lack of systemic solutions is reflected in different approaches by schools and varying levels of efficiency of professional teams, and a lack of resources to provide timely and appropriate forms of professional support for students with AD, families and teachers (Kocjančič, 2017; Schmidt et al., 2017).

Accordingly, research (e. g. Kovač etc., 2017) reveals that students with SEN/AD are often discriminated against because they have low academic performance, despite their average intellectual abilities; they are also less socially included.

An overview of the inclusion of students with AD demonstrates the need to reach beyond the ideal of educational inclusion and equity. In-depth quantitative and qualitative longitudinal studies are needed of effective strategies and approaches for teaching AD students from the perspectives of various stakeholders. The individual perspectives of children with AD, which can provide unique information about the effectiveness of support and accommodation, must also be considered.

At the same time, changes in legislation and autism discourse are needed, based on the social model of treatment.

Literatura:

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- ASDEU Consortium (2018). *Autism Spectrum Disorders in the European Union (ASDEU): final report: main results of the ASDEU project-28/08/2018*.
- Bakhtiari, R., Hutchison, S. M. in Iarocci, G. (2021). How do children and youth with autism spectrum disorder self-report on behavior? A study of the validity indexes on the Behavior Assessment System for Children, self-report of personality. *Autism*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., in Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20.
- Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K. in Pellicano, E. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*.
- Cook, A., Ogden, J., in Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302–315.
- Dukes, C., in Smith, M. (2007). *Working with parents of children with special educational needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fennell, B., in Dillenburger, K. (2018). Applied behavior analysis: What do teachers of students with autism spectrum disorder know. *International Journal of Educational Research*, 87, 110–118.
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3.
- Hebron, J. S., in Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people on the autistic spectrum in mainstream secondary schools: a comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 22–32.
- Humphrey, N., in Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845–862.
- Humphrey, N., in Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77–91.
- Jones, A., in Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion of students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094–1103.
- Kavkler, M. (2010). Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov. V: I. Adlešič (ur.). *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov* (str. 5–13). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Keen, D., Webster, A., in Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294.
- Kocjančič, N. (2017). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok v mladostnikih z avtističnimi motnjami. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(1/2), 9–15.

- Kolenec, F., in Kajfež, T. (ur.). (2014). *Prilagojeni program osnovne šole za enakovrednim izobražbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kovač, J., Ščuka, T., in Čagran, B. (2017). Pogoji za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju po oceni ravnateljev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 19–29.
- Kurth, J. A., Love, H., in Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 36–46.
- Leonard, N. M., in Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
- Macedoni Lukšič, M., Jurišič, D. B., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V., Cotič-Pajntar, J., in Davidovič Primožič, B. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Matthews, N. L., Rotheram-Fuller, E., Orr, B. C., Warriner, K., DeCarls, M., Kogan, J., in Smith, C. J. (2019). An examination of the social relationships of high School students with autism in general education settings using peer nomination methods. *School Mental Health*, 12(1), 88–98.
- Mayes, S. D., Gorman, A. A., Hillwig-Garcia, J., in Syed, E. (2013). Suicide ideation and attempts in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 109–119.
- McDougal, E., Riby, D. M., in Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 101674.
- McLaughlin, S., in Rafferty, H. (2014). Me and 'It': seven young people given a diagnosis of Asperger's Syndrome. *Educational and Child Psychology*, 31(1), 63–78.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2020). *Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Pridobljeno s <https://www.gov.si> (Dostopno 12. 3. 2021)
- Moore, C. (2007). Speaking as a parent: thoughts about educational inclusion for autistic children. V: R. Cigman (ur.). *Included or Excluded? The Challenge of Mainstream for Some SEN Children* (str. 34–41). London: Routledge.
- O'Toole, C., in Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239–253.
- OZN (1975). Deklaracija o pravicah invalidov. Geneva: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- OZN. (1989). *Konvencija o otrokovih pravicah*. Pridobljeno s <https://www.gov.si> (Dostopno 24. 2. 2021)
- Reed, P., in Osborne, L. A. (2014). Mainstream education for children with Autism Spectrum Disorders. V: J. Tarbox, D. Dixon, P. Sturmey, J. L. Matson (ur.). *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders* (str. 565–616). New York: Springer.
- Roberts, J. in Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096.
- Rogič Ožek, in Medica, I. (ur.). (2019). *Dopolnitev navodil za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rogič Ožek, S. (2016). Umeščanje otrok z avtističnimi motnjami v slovenski šolski prostor. *Vzgoja in izobraževanje*, 47(5/6), 5–10.
- Schmidt Krajnc, M. (2018). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V: M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar, E. Kranjec (ur.). *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju* (str. 93–102). Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Schmidt, J., Schmidt, M., in Brown, I. (2017). Quality of Life Among Families of Children With Intellectual Disabilities: A Slovene Study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(1), 87–102.

- Schmidt, M., in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 14(1/2), 55–73.
- Starr, E. M., in Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), 207–216.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., in Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755–768.
- Šoln Vrbinc, P., Jakič Brezočnik, M., in Švalj, K. (2016). *Zgodnja obravnava. Izhodišča za sistemsko ureditev*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vovk-Ornik, N. (ur.) (2014). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Warren, N., Eatchel, B., Kirby, A.V., Diener, M., Wright, C., in D'Astous, V. (2021). Parent-identified strengths of autistic youth. *Autism*, 25(1), 79–89.
- Williams, E. I., Gleeson, K., in Jones, B. E. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1), 8–28.
- Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). Uradni list RS, št. 54.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11.
- Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Uradni list SRS, št. 5/1968).

Avtorici:**Mag. Mateja Šilc**

Center za vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in svetovanje Gustava Šiliha, Majcigerjeva ulica 31, 2000 Maribor, e-pošta: mateja.silc@guest.arnes.si
Gustav Šilih Center for Education, Training and Counseling, Majcigerjeva ulica 31, 2000 Maribor, e-mail: mateja.silc@guest.arnes.si

Dr. Majda Schmidt Krajnc

Redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-pošta: majda.schmidt@um.si
Full professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-mail: majda.schmidt@um.si