

Naslov članka/Article:

Mladostnik z izzivom avtizma v srednji šoli

Adolescent Challenged by Autism in Secondary School

Avtor/Author:

Klavdija Giodani

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 3-4/2016, letnik 47

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Klavdija Giodani, Ekonomska šola Novo mesto

MLADOSTNIK Z IZZIVOM AVTIZMA V SREDNJI ŠOLI

PRIMER DOBRE PRAKSE NA PODROČJU INKLUZIJE UČENCEV IN DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI

UVOD

Avtizem izhaja iz grške besede »*autos*«, kar pomeni sam, lasten, vsebinsko usmerjen vase (Brecelj Kobe, 1994, v Kastelic, 2014).

Avtizem je opredeljen kot kompleksna razvojna motnja, ki se kaže kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije in imaginacije (Macedoni - Lukšič, 2006, v Kastelic, 2014).

Ta področja je Lorna Wing že v začetku osemdesetih let združila pod skupni pojem »triada primanjkljajev«, ki opredeljujejo »spekter avtističnih motenj«, katerega del je tudi avtizem (Kastelic, 2014).

Tri okvare, ki jih je opredelila Lorna Wing (Milačič, 2006), so:

- a) Okvara socializacije, kar pomeni, da se oseba z avtizmom bodisi izogiba slehernemu stiku ali pa stike nenehno išče, tako da postavlja vedno ista vprašanja in začanja monologe o priljubljeni temi (nerazumevanje okolice).
- b) Okvara komunikacije, kar pomeni, da otrok z avtizmom lahko govori tekoče, zelo hitro, neobičajno ali pa sploh ne.
- c) Okvara imaginacije.

»Spektrum« pomeni, da so simptomi pri različnih osebah različno intenzivno izraženi (Drobnik Renko, 2002, v Kastelic, 2014). Siegel (1996, v Kastelic, 2014) opredeljuje motnjo avtističnega spektra kot sindrom, zaradi katerega se pri posameznikih ne kažejo isti znaki in simptomi.

Motnje avtističnega spektra spadajo v skupino pervazivnih razvojnih motenj (PMR), za katere je značilno, da se specifično vedenje pojavi pred tretjim letom starosti in se odraža na področju vzajemne socialne interakcije, komuniciranja in utesnjenega, stereotipnega, ponavljajočega se vedenja (Drobnik Renko, 2002, v Kastelic, 2014). Posamezniki z avtizmom imajo tako določene specifične značilnosti na področjih govora in komunikacije, senzorične, vedenjskih značilnosti, čustvovanja in socialnega razvoja, avtizem pa je poleg Aspergerjevega sindroma najpogostejša motnja v skupini pervazivnih razvojnih motenj oziroma motenj avtističnega spektra (Carr, 2006). Že ime pervazivna razvojna motnja pove, da gre za razvojno motnjo, ki lahko zajame vsa področja razvoja v vseh razvojnih obdobjih, je pa med najpogostejšimi razvojno-nevrološkimi motnjami (Filipek idr., 2000, v Gazvoda, 2014).

Diagnostika motenj avtističnega spektra je kompleksen klinični proces, ki tako temelji na diagnostičnih kriterijih, opredeljenih v MKB-10 (Mednarodna klasifikacija bolezni) in v DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). V DSM-V je spekter avtističnih motenj opisan kot prizadetost v socialnem komuniciranju in prisotnost omejenega in ponavljajočega se vedenja ali interesa, ki posamezniku predstavlja pomembne izzive v smislu prilagojenega socialnega funkcioniranja. Kriterij zajema dve ključni področji simptomov znotraj MAS, in sicer primanjkljaj pri socialnem komuniciranju in socialnih interakcijah in omejene, ponavljajoče se vzorce vedenja, interesov in aktivnosti (Selekman in Diefenbeck, 2014).

1. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, Uradni list RS, št. 58/2011) poudarja, da je ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami pomembno zagotavljanje okoliščin za uspešno šolanje, poleg tega pa tudi upoštevanje individualnih potreb posameznika. Gre za proces, v katerem omogočamo in zagotavljamo tako učno uspešnost kot pridobitev drugih izobrazbenih standardov posameznega izobraževalnega programa, kar pa lahko dosežemo le s tesnim sodelovanjem strokovnjakov posameznih strok in učiteljev, obojih z ustreznim znanjem in kompetencami. Inkluzivni pristop predvideva sprejemanje, odsotnost predsodkov, poznavanje problematike, kreiranje okolja kot podpornega sistema za posameznika, hkrati pa tudi razumevanje otroka s posebnimi potrebami, pa tudi njegovih staršev, ob zavedanju, da delujemo v korist otroka.

Za pripravo, spremljanje, evalviranje ter spreminjanje izvajanja individualiziranega programa skrbi strokovna skupina, ki jo v našem primeru po navadi sestavljamo šolski svetovalni delavec pedagog, razrednik, šolski svetovalni delavec psiholog, v pripravo in spremljanje individualiziranega programa pa so vključeni starši ter dijak s posebnimi potrebami.

Dodatna strokovna pomoč, ki jo v različnih programih vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami predvideva Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev ali učna pomoč. Oblika dodatne strokovne pomoči v obliki svetovalne storitve krepi vlogo otrok in staršev v procesu inkluzije. Svetovalna storitev je sicer najbolj usmerjena k svetovalnemu delu s posameznim otrokom,

vključuje pa tudi svetovalno delo s starši, učitelji, sošolci in njihovimi starši.

Ugotavljamo, da je **dodatna učna pomoč** področje, ki je še vedno zelo potrebno. V zadnjem času dijakom z avtizmom **odločba o usmeritvi** pogosto dodatne učne pomoči ne predvideva. Težava se pokaže, ko bi posamezni dijak z avtizmom občasno potreboval prilagojeno razlago učne snovi, podkrepjeno z vizualnimi didaktičnimi pripomočki, prilagojeno preverjanje znanja, utrjevanje in ponavljanje snovi. Ob pisanju pisnih preizkusov znanja ob podaljšanem času pisanja se prav tako kaže potreba po tem, da bi bil ob pisanju preizkusa znanja ob dijaku prisoten učeči učitelj (po navadi pisanje kontrolnih nalog s podaljšanim časom pisanja poteka v šolski svetovalni službi ob prisotnosti šolske svetovalne delavke). Dijaka z avtizmom je namreč za uspešen rezultat med preverjanjem znanja ob hitrem upadu koncentracije in ob tem, ko različni predmeti v neposredni okolici lahko za neomejeno dolgo časa pritegnejo njegovo pozornost, saj se zagleda v posamezne detajle, treba z usmerjanjem, spodbujanjem, ohranjanjem fokusa voditi skozi preizkus znanja do konca. Potreba po dodatni učni pomoči se kaže tudi zaradi počasnosti dijaka pri pouku, obilice učne snovi, težave z organizacijo učne snovi, dijak pa pogosto posameznih informacij ne zmore združiti v celoto – »zaradi dreves ne vidi gozda« – in bi pogosto potreboval dodatno učno razlago in pomoč pri organizaciji učne snovi.

2. Svetovalno delo s posameznikom z avtizmom

Vsako načrtovanje in izvajanje svetovalnega dela z otrokom z izzivom avtizma je izvirno, vsakokrat se na novo oblikuje za vsakega uporabnika posebej, je soustvarjeno z njim in zanj, s pomočjo njegovih staršev, strokovnjakov, ki so pripravili sklep o usmeritvi, in učečih učiteljev. Člani strokovne skupine smernice pomoči in vzgojno-izobraževalnega dela z dijakom zasnujemo tako na podlagi odločbe, strokovnih smernic kot tudi na podlagi informacij staršev, kasneje ob spoznavanju samega dijaka pa tudi na podlagi poznavanja funkcioniranja dijaka v šoli. Razviden je prispevek vsakega udeleženca v tem sodelovanju, ob tem pa so upoštevani motivi, želje, počutje in potrebe otroka – uporabnika.

Na evalvacijskih srečanjih strokovne skupine, ki se ji po potrebi pridružujejo posamezni učitelji ter starši dijaka in ki po navadi potekajo mesečno, delovna skupina konkretizira spremembe in naloge ter jih omeji z določenim časovnim rokom. Ker z dijakom sodeluje večje število učiteljev, je pomembno sprotno usklajevanje in informiranje.

Poudarek svetovalnega dela z dijakom je na učenju novih spretnosti in veščin in na ustvarjanju spodbudnih okoliščin za krepitev konstruktivnih in funkcionalnih oblik vedenja, komunikacije, socialne interakcije. Pozorni smo ne le na doseganje zastavljenih ciljev, pač pa tudi na vse razlike, spremembe stanja in na manjše spremembe

na poti napredovanja, kar pozitivno vpliva na motivacijo in zadovoljstvo vseh sodelujočih.

Čačinovič Vogrinčič (2006) opisuje šest korakov, ki omogočajo in podpirajo premik v delovnih projektih pomoči, kakor lahko pravzaprav poimenujemo tudi naše timsko delo. Korake in njihovo uporabo lahko prenesemo na delo članov tima, ki je sodeloval z otrokom z avtizmom, ter na delo psihologa, ki je nudil psihološko pomoč v okviru dodatne strokovne pomoči:

- *Pridruževanje*, besedno in nebesedno, v obliki zrcaljenja, posnemanja, skupnega sledenja, v našem primeru pomeni, da se dijaku ob posredovanju delovne naloge na uri dodatne strokovne pomoči pridružimo v njegovi aktivnosti z namenom, da bi z njim vzpostavili zaupen delovni odnos, ki je naše vodilo. Ob vstopu dijaka v prostor šolske svetovalne službe, kjer se izvajajo ure DSP-ja, si je dijak najprej ogledal prostor in komentiral posamezne predmete. Ogledala sva si jih skupaj in jih skupaj pokomentirala. Hkrati je dijak vedno prisluhnil prižganemu radiu in ponovil slišano. Glede na predvajano vsebino na radiu sem mu postavila primerno vprašanje o vsebini, o glasbi, ki jo je pokomentiral, o njegovi najljubši glasbi, glasbenih izvajalcih. Dijak, ki je imel zelo rad glasbo, je lahko na računalniku izbral svojo priljubljeno skladbo, ki sva ji prisluhnila, lahko je tudi zapel. To sem uporabila kot začetno vzpostavljanje zaupnega odnosa, sprejemanja, da je dijak dobil občutek varnosti in sprejetosti. Tudi ko sva se obrnila k nalogi, ki je bila načrtovana za tisti dan, sva prvo nalogo reševala skupaj, enakovredno.
- *Odkrivanje*, raziskovanje problema oziroma določitev individualiziranega pristopa in individualiziranega programa, pri čemer smo se trudili, da se ne bi toliko osredotočali na značilnosti avtizma kot na specifične lastnosti dijaka z izkušnjo avtizma.
- *Spreminjanje*, doseganje zelenih ciljev ob vključevanju motivatorjev – dejavnikov, ki pozitivno vplivajo na dijaka, upoštevanje njegovega mnenja pri skupnih aktivnostih, omogočanje in dopuščanje samostojnosti kot podpora dijakovemu napredku. Občasno dijaka vključimo v pomoč pri delu na šoli (skupno obešanje plakatov – kam bi ga on obesil, upoštevam njegovo mnenje, sodelujeva pri odločitvi).
- *Proslavljanje*, ko spregovorimo in delimo prijetne občutke ob posameznih uspehih, napredku ali drugih prijetnih, pomembnih trenutkih dijaka. Za ta namen lahko izdelamo posebne pohvale ali simbole, ki jih kot obeležitev primernega vedenja ali uspeha podarimo dijaku z avtizmom.
- *Ločitev*, ko dijak pridobi potrebno znanje, kompetence in uspešno opravi zaključne preizkuse, v našem primeru poklicno maturo. V določenih

primerih je po končanem izobraževanju ločitev dejansko težka, še posebej takrat, ko dijak nima velike podpore v svoji družini, v kateri se starši ali skrbniki ne ukvarjajo s posledicami izzivov avtizma in nimajo usmerjenega vedenja, ki bi pomagalo dijaku pri premagovanju izzivov avtizma. Ločitev je težja, ker dijak izgublja sodelavca, ki ga je sprejemal in upošteval njegovo motnjo. Ko sem nekdanjega dijaka ob zaključevanju študija na naši šoli vprašala, ali bi se bil pripravljen včlaniti v katero od društev, ki nudi podporo posameznikom z avtizmom, je žalostno odvrnil: »Sem pa že povsem pozabil na avtizem, zdaj ste me pa spomnili na to,« ter se žalostno pogreznil v molk. Kot študent je dijak po opravljenih izpitih občasno prišel na našo višjo strokovno šolo brez cilja, nekako je bil ob prenehanju predavanj brez orientacije. Sicer je ločitev lažja, kadar dijaka podpira družina in se aktivno spoprijema z motnjo.

Prehod iz izobraževalnega sistema v iskanje službe je pogosto kot padec s pečine. Pogosto mladostniki, ki so dosegali dobre rezultate v izobraževalnem sistemu in so uspešno končali srednje izobraževanje ali študij, ne dobijo pomoči, ki jo potrebujejo pri iskanju zaposlitve oziroma pri strukturiranju življenja po končanem izobraževanju. Posamezniki, ki imajo podporo svoje družine, te težave lažje premagujejo, tisti, ki zaradi najrazličnejših vzrokov (bolezen, ločitev, izguba družinskih članov, težke socialne okoliščine) nimajo podpore družine, pa so soočeni s samoto, nestrukturiranostjo vsakdana, ne vključenostjo v delovno organizacijo, z ne vključenostjo v podporne organizacije; kar naenkrat so prepuščeni sami sebi. Ta sprememba je za ljudi z avtizmom toliko težja, ker imajo že na splošno težave s prilagajanjem spremembam.

- *Reflektiranje* pomeni možnost za izmenjavo mnenj in informacij za člane strokovne skupine in učiteljskega zbora ter za starše o delu vsakega posameznega člana delovne skupine, o medsebojnem sodelovanju, o reševanju trenutnih problemov, ki se pokažejo. V ta namen si informacije izmenjujemo tudi sproti, preko elektronske pošte, učitelji v zbornici, sicer pa na evalvacijskih sestankih.

3. **Potrebe mladostnika z avtizmom in pristopi k obravnavi mladostnikov z avtizmom ob inkluziji ter značilnosti dodatne strokovne pomoči, ki jo izvajamo kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter kot svetovalno storitev**

Posamezne pomanjkljivosti, ki posameznikom z avtizmom onemogočajo optimalno funkcioniranje v šoli, so: težave na področju receptivnega in ekspresivnega

jezikovnega izražanja, zlasti uporaba jezika za izražanje abstraktnih pojmov; težave na področju socialne kognicije, vključno s primanjkljajem v funkciji deliti pozornost in čustva z drugimi ter razumeti čustva drugih; pojavlja se rigidnost in odpornost proti spremembam na področju preusmerjanja pozornosti z enega na drug dražljaj, nezmožnost za načrtovanje, organiziranje, reševanje problemov, lahko pa tudi kratek obseg pozornosti in težave z branjem (Macedoni Lukšič, 2011, v Gazvoda, 2014).

Mladostništvo je razvojno obdobje med otroštvom in zgodnjo odraslostjo, ko se pred mladostnikom pojavijo nove razvojne naloge, kot so: ustvariti zrelejše odnose z vrstniki, oblikovati svojo spolno vlogo in identiteto, sprejemanje in učinkovito uporabljanje svojega telesa, oblikovanje čustvene neodzivnosti do staršev in drugih odraslih, pripravlanje na partnerstvo in družinsko življenje, oblikovanje odnosa do dela in priprava na poklicno udejstvovanje, oblikovanje lastnega sistema vrednot in etičnih načel ter želja in odgovornost opravljati družbeno odgovorne dejavnosti (Horvat in Magajna, 1987, v Zupančič, 2004). Kot rezultat telesnega razvoja, družbenih zahtev okolja, osebnih aspiracij in vrednot posameznika se pred mladostnikom pojavijo nove, do tedaj neznane razvojne naloge (Klaczynski, 1990, v Zupančič, 2004).

Posameznika z izzivom avtizma ne zanimajo reči, ki jih počnejo vrstniki, in če je prisiljen v druženje, se ne znajde najbolje. Drugi otroci sklepajo prijateljstva, njega pa ne povabijo zraven, utegne se zapreti v svoj samotarski svet, v katerem ga malenkosti prevzamejo za več ur in lahko v nedogled počne eno in isto, ne da bi se naveščal. Njegov besedni zaklad utegne biti izjemno bogat, obenem pa ga lahko zmedejo čisto navadne besede ali pa povedano razume preveč dobesedno. Kadar pa govori on, lahko govori kot dež o eni in isti temi, dolgočasi druge, nato pa izjavi kaj takega, da vsem zastane dih. Zamislijo se in občudujejo njegov prodorni um, saj je po razmišljanju lahko v marsičem daleč pred vrstniki. Odgovore išče tam, kjer to drugim niti na pamet ne bi padlo, in odkriva nove načine za običajna opravila. Kljub temu pa je zaradi edinstvenega pogleda na življenje, občutka za podrobnosti in izjemne zmožnosti za miselno zbranost mnogo posameznikov doseglo sam vrh izbranega poklica (Hoopmann, 2009).

Pri obravnavanju otrok z avtizmom je glavni cilj pospešiti zaostanek v razvoju (razvijati socializacijo, komunikacijo, skrb za samega sebe) ter zmanjšati odklone v vedenju, ki zavirajo ter otežujejo učenje in napredek v razvoju (Kotar, 1989, v Posavec, 2008). Očesni kontakt, neverbalna komunikacija, verbalna komunikacija, razpon interaktivne pozornosti in prilagodljivost so področja, ki jim pri posameznikih z avtizmom dajemo posebno pozornost, omenjeni temelji socializacije pa izhajajo iz razvojnega modela The Son-Rise (Kastelic, 2014).

Predstavlja bom posamezna področja, na katerih strokovnjaki in starši opazijo otrokovo drugačnost, ter tehnike, ki jih v praksi izvajamo pri premagovanju

posameznih primanjkljajev pri vzgojno-izobraževalnem delu z mladostnikom z avtizmom.

Splošna samopodoba, socialna samopodoba ter druga področja samopodobe so področja, ki jim zaradi vseh izzivov odraščanja psiholog pri individualnem delu z mladostnikom z avtizmom posveča posebno pozornost. Sem spada iskanje in podpiranje močnih točk posameznikove osebnosti, raziskovanje in osvetlitev posameznikovih interesov, ozaveščanje in prepoznavanje posameznikovih vredot, stališč, pogovor o posameznih področjih samopodobe in vaje, ki krepijo samopodobo. Sem spada tudi svetovalno delo s sošolci in skrb za pozitivno socialno klimo v razredu.

Skrbeti moramo za **odnos sošolcev do dijaka z avtizmom**; s pogovori na temo drugačnosti in sprejemanja drugačnosti, z razbremenilnimi pogovori ob pojavu nestrinjanj, občutenja nestrpnosti do medsebojnih razlik. Ob prisotnosti dijaka z avtizmom v oddelčni skupnosti imajo sošolci možnost osebnostne rasti, saj se učijo sprejemati drugačnost in nuditi pomoč, hkrati pa imajo ob uvidu, s kakšnimi preizkušnjami se sooča mladostnik z avtizmom, ob sodelovanju in upoštevanju mladostnika z avtizmom priložnost presegati egocentrično miselnost in bogatiti svojo osebnost.

Pomembno je **učiteljevo razumevanje učenčevih stisk**, spoštovanje učenca in staršev, poučevanje v skladu z učenčevim učnim stilom, njegovimi posebnimi potrebami itd. Pri uresničevanju teh nalog so učitelju v pomoč seznam dejavnosti, ki jih učenec zmore narediti, seznam dejavnosti, ki jih ne more narediti, in seznam ciljev, ki jih želi učitelj doseči. Učitelj naj za pouk pripravi tudi naloge, pri katerih izpostavi močna področja posameznika z avtizmom, s čimer izboljšuje učenčevo samopodobo. Poiskati mora priložnost, da se lahko vsak učenec izkaže pred vrstniki, da ga sprejmejo in podpirajo (Kavkler, 2009: 7).

Vaja, ki podpira razvoj pozitivne samopodobe: na steno nalepimo večji papir, nanj narišemo obris mladostnika, nato pa skupaj z dijakom s simboli narišemo in napišemo vse pozitivne lastnosti dijaka, kaj ga osrečuje, trenutke, v katerih se dobro počuti, koga ima rad, kdo ima rad njega, katere rastline, živali, predmeti in ljudje mu veliko pomenijo, kakšno vreme ima rad, kateri letni čas, katere so njegove prednosti, katere so njegove fizične lastnosti, na katere je ponosen ali z njimi zadovoljen (fizična moč, hitrost, spretnosti, lepe oči, višina, dobra kondicija ...), kateri so pomembni mejniki v njegovem življenju, kateri so najlepši dogodki v letošnjem letu, v otroštvu ... Risbo mladostniki odnesejo domov, jo predstavijo staršem, ki se nanjo vedno zelo pozitivno odzovejo in jim veliko pomeni. Mladostnik lahko svoj »portret« nalepi v svojo sobo, ga dopolnjuje, si ga ogleduje in z zavedanjem svojih pozitivnih lastnosti izboljšuje svojo samopodobo.

Govor otroka z avtizmom ima lahko specifične značilnosti. Najbolj opazen je nenavaden ton govora oziroma eholalija, ki lahko služi kot pridobitev časa za razumevanje

pravkar slišanege; njegov govor je konkreten, nefleksibilen, povedano razume dobesedno in ima težave z uporabo zaimkov (menjuje ti in jaz oziroma lastna imena in zaimke) (Aarons in Gittens, 1992, v Gazvoda, 2014). Pri komunikaciji je najbolj opazno pomanjkanje zanimanja zanjo. Tudi nebesedna komunikacija – očesni kontakt, mimika – otrok z avtizmom ne zanima oziroma jo težje razumejo. Težave imajo z vzdrževanjem teme pogovora in branjem neverbalnih socialnih znakov, zato težko kontinuirano sodelujejo v običajnem pogovoru. V pogovoru ne opazijo neverbalnih znakov, ko se npr. sogovornik začne dolgočasiti, ne vedo, kdo je na vrsti za pogovor, in podobno (Gazvoda, 2014). Izkušnjo besed posameznik z avtizmom doživlja drugače od posameznikov brez izkušnje avtizma. V svoji nameri, da bi s pozameznikom z avtizmom komunicirali, lahko v njem občasno vzbudimo nelagodje. Ko poskušamo vzpostaviti zaupanje, sprejemanje, lahko to sprva bolj učinkovito dosežemo s približevanjem s posnemanjem (Hewett, 1998).

Govor lahko razvijamo tudi preko tehnike dopolnjevanja stavkov. Sem spadajo »Prijazne povedi« – vaja (Cerkovnik, 2007), preko katere dijak razmišlja in govori o svojih čustvih in počutju ob drugih ljudeh. Pri vaji dopolnjuje povedi, kot so: »Cenim svoje prijatelje, ki so ... Pri svojem prijatelju cenim, da ... Pri moji družini mi je všeč, da ... Veliko sem se naučil od ... Drugačen sem od drugih glede ... Rad sem z ljudmi, ki ...«

Ker so mladostniki z avtizmom na področju **socialnih spretnosti** še posebej izzvani, jih učimo reševati spore, kontrolirati in konstruktivno izražati jezo, izražati svoje stališče, ravnati ob nesporazumih, izražati čustva in se soočati s povzročiteljem stresa. Spodbujanje razvoja čustvene inteligence in razvijanja spretnosti v medsebojnih odnosih je zato poleg drugega ena od bistvenih nalog, ki ji psiholog nameni pozornost. Ključnega pomena je tudi učenje poslušanja, samoobvladovanja, hkrati pa tudi razvijanje pozitivne samopodobe. Dejavnosti za podpiranje razvijanja **čustvene inteligence**, ki jih navaja Schilling, D. (2000), temeljijo na pogovoru v krogu, so pa uporabne tudi pri delu v dvojicah ali pri delu s posameznikom. Tako se mladostnik z izkušnjo avtizma lahko osredotoča na samoopazovanje, odkriva svoje prednosti, razvija osebno odgovornost, samokontrolo čustev in empatijo, spregovori o počutju v neprijetnih situacijah, se uči konstruktivno odzivati na netolerantnost, predsodke ali zavračanje, vadi sporazumevanje, spoznava pomen govornice telesa, se uči, kako začeti pogovor, kako pristopati k vrstnikom in drugo.

Schilling (2000) v svojem priročniku ponuja dejavnosti, ki jih lahko uporabimo kot podporo pri čustvenem in socialnem razvoju mladostnika. Ena od možnosti, ki so ponujene (Schilling, 2000: 128), je oblikovan delovni list, s katerim lahko pristopimo k obravnavi jeze. Primer: »Poskusi se spomniti nedavnega pripetljaja, ko si se razjezil. Kaj je povzročilo tvojo jezo? Kako močna so bila tvoja čustva? (grafična lestvica) Kakšne občutke si imel v telesu?

Kaj si želel narediti? Kaj pa si naredil? Kako učinkovito je bilo tvoje vedenje? Ali je stvari zelo poslabšalo ali pa je prineslo učinek, ki si ga želel, ne da bi koga prizadel? Kako bi se lahko odzval na drugačen način?»

V nadaljevanju lahko izdelamo »coping-cards« – kartice za soočanje z različnimi obremenitvami, na katere zapišemo, kako naj se posameznik v posamezni problematični situaciji odzove, na njej je lahko tudi simbol, neverbalen prikaz priporočenega vedenja (Beck, 2011). »Coping cards« so za mladostnika z avtizmom uporabne, ko se mora soočiti z jezo ali drugimi močnimi čustvi, kot pomoč pri vzpostavljanju pogovora s sošolci ali kot navodilo za vedenje v drugih situacijah. Kartice izdelujemo skupaj z mladostnikom, s katerim se tudi dogovorimo o pomenu simbolov, ki jih bomo na karticah uporabili. Na kartico, s katero si mladostnik pomaga vzpostaviti pogovor s sošolcem, pa lahko tudi zapišemo enega od možnih nagovorov in pristopov, ki ga lahko potem mladostnik v naslednjem obdobju trenira. Trening lahko zasnujemo tudi kot eksperiment, v katerem lahko sošolce obvestimo, da bo imel njihov sošolec z avtizmom v nekem določenem obdobju nalogo, da z njimi vzpostavlja pogovor, da se bodo tudi sami potrudili za vzpostavljanje in ohranjanje komunikacije.

Primer: Kartica za soočanje s težavami.

Ko nečesa ne razumem, lahko ...

- ponovno preberem navodila
- vprašam sošolca
- prosim za pomoč učitelja

Če sem pod stresom, lahko ...

- grem stran v miren kotiček (označena miza v razredu, namenjena sprostitvi in umiku)
- prosim za odmor
- prosim za pogovor s psihologinjo ali drugim učiteljem

Hkrati lahko vaje, ki jih navaja Schilling (2000), pa tudi mnoge druge, ki podpirajo razvoj pozitivne samopodobe, poleg individualne izvedbe izvajamo tudi v razredu s pogovorom v krogu. Ob pravilni uporabi je lahko *pogovor v krogu* učinkovita tehnika za razvoj samozavedanja, razumevanja in obvladovanja čustev, pozitivne samopodobe, osebne odgovornosti, sočutja, spretnosti sporazumevanja in skupinske interakcije (Schilling, 2000). »Pogovor v krogu« vključuje čustveno učenje v pouk in pomaga udeležencem do občutkov varnosti, sprejemanja, podpore, omogoča samoanalizo, znižuje obrambno vedenje, zvišuje spoštovanje. Teme izhajajo iz vsakdanjega življenja in vsakodnevnih težav ter spremljajočih čustev. Pozornost drugih v krogu ter njihovi besedni in nebesedni spoznavni odzivi dajejo posamezniku močno potrditev (Schilling, 2000). Na ta način ne le, da pomagamo mladostniku z izzivom avtizma, pač pa pri premagovanju izzivov odraščanja pomagamo vsem sošolcem.

Posamezniki z avtizmom si težko predstavljajo miselna in čustvena stanja drugih, kar jim otežuje učinkovito socialno interakcijo (Atwood, 2012, v Gazvoda, 2014), razumevanje socialnih pravil, želja, prepričan, namer drugih ljudi, hkrati pa imajo težave pri razumevanju socialnih znakov, obraznih izrazov, govornice telesa in pri ocenitvi čustev drugih. Našteto dodatno omejuje socialne stike poleg sramežljivosti, anksioznosti in pomanjkljivih izkušenj iz predhodnih medsebojnih odnosov; negativne izkušnje z vzpostavljanjem socialnih odnosov pa lahko stopnjujejo izogibanje medsebojnemu odnosu, porast anksioznosti ali celo depresije.

Posamezniki z avtizmom imajo lahko težave, kadar je treba sodelovati, se opravičiti, sprejeti dogovor in se ga držati, sposoditi si ali vrniti stvari, kontrolirati impulze. Preko **igre vlog** lahko z mladostnikom treniramo možne oblike komunikacije, predelujemo neuresničeno, pa vendar želeno vzpostavljanje medsebojnih stikov ali pa v vaji predelujemo možne načine odzivanja v neki konfliktni situaciji, ki se je zgodila. Igro vlog lahko dijak igra tudi s sošolci. Igro vlog redno uporabljamo pri delu z mladostniki z avtizmom, ki jih običajno ta način dela sprva preseneti, ko pa ga sprejmejo, se hitro vživijo v vlogo in tako učinkovito predelajo določene vsebine. Z dijakom sva npr. odigrala, kako pristopi in ogovori sošolca in kako ohranja z njim pogovor. Ko je imel dijak z avtizmom s svojo sošolko konflikt, ker mu je ona s svojim telesom zaprla vhod v učilnico in ga ni hotela spustiti v razred, sva z igro vlog in s preigravanjem situacije pri vratih iskala možne načine odzivanja v takšnem primeru.

Koristna je **podučitev** mladostnika z avtizmom o **medvrstniškem nasilju**, načinih obrambe, načinih reševanja težav, učenje odzivanja na izzivanje; treba ga je podučiti, s kakšnim vedenjem lahko v določenih situacijah vzbuja preveliko pozornost ali napadalnost.

Pomembno je, da mladostniku z avtizmom predstavimo **pomen govornice telesa**. Velik del človekovih osnovnih nejezikovnih navad je naučen; pomen mnogih gibov in kretenj določa kulturno okolje (Pease, 1997), njihovo (ne) poznavanje oziroma napačno interpretiranje pa lahko posamezniku povzroči marsikatero zadrego oziroma socialno nesprejemanje. Poudarek damo na geste, ki niso primerne, na spoštovanje osebne prostora v pogovorih z vrstniki, na geste, ki nakazujejo, da želi sogovornik vzpostaviti pogovor ali ga končati, kretnje, s katerimi izražamo spoštljivost, geste, ki lahko pri ljudeh vzbujajo nelagodje, ter očesni kontakt. Vadimo tudi čustvene izraze na obrazu ter njihovo prepoznavanje pri drugih preko igre vlog ali pred ogledalom. Na listek lahko zapišemo različna čustva, jih izžrebamo in odigramo.

Faherty (2000, v Gazvoda, 2014) navaja področja na področju treninga socialne komunikacije: predstavitev samega sebe in svojega načina mišljenja, razumevanje očesnega kontakta, neverbalne govornice, obraznih izrazov, kretenj, dobeseidnega in prenesenega pomena besed, razumevanje misli (kaj so misli, kdo misli, misli drugih

ljudi, kdo pozna moje misli), komunikacija (pretvorba misli v besede, kako preveriti, ali me drugi poslušajo, s kom in kako lahko komuniciram, poslušanje in odzivanje na besede drugih, kako začeti in končati pogovor, vljudnost, bonton, možne težave in zapleti pri komunikaciji), prijateljstvo (kdo je prijatelj, skupne aktivnosti), čustva (vrste čustev, povezava čustev, misli, vedenja, samokontrola, kako občutim določeno čustvo, kako ga prepoznam pri sebi in drugih), učenje primerne tona glasu glede na situacijo in kontekst, pomen in uporaba medmetov. Naštetim področjem posvečamo pozornost preko igre vlog in pogovora. Hkrati je treba mladostniku z avtizmom podati **povratno informacijo** glede njegovega vedenja in ga podučiti o primernem vedenju v posamezni situaciji (npr. hranjenje v javnosti, cmokljanje, brisanje okoli ust, umivanje rok, čiščenje nosu in podobno). Dijaka o vsem naštetem lahko učimo posredno preko **socialnih zgodb**, ki jih sestavljamo sproti glede na potrebe mladostnika in v katerih glavni osebi določimo neko pozitivno ali negativno vedenje, ki ga potem dijak lahko ocenjuje ter komentira, glavnega akterja zgodbe postavljamo v različne okoliščine in pred različne izzive, s kakršnimi se sooča tudi mladostnik v vsakdanjem življenju.

Za namen **širjenja socialnih veščin in kompetenc** lahko različne teme predstavimo z risanjem, saj vizualna predstavitev lahko zajame različne ravni v pogovoru, prikažemo lahko klasične socialne interakcije, kako se ljudje počutijo, kakšni so njihovi nameni; s preprostimi simboli, figurami, barvami lahko na enostaven način prikažemo določene nebesedne prvine komunikacije, jih predstavimo na bolj konkreten in posamezniku z avtizmom bolj razumljiv način.

Stripe kot metodo za razvoj socialnih kompetenc je razvila Carol Gray (1994, v Myles in Adreon, 2001).

Vajo za **trening imaginacije**, razumevanja vidika drugega človeka (Cerkovnik, 2007) lahko oblikujemo kot pogovor ali pisanje idej npr. na temo, kako bi bilo, če bi zamenjal s sošolcem. Preko pripovedovanja zgod ali branja odlomkov iz mladinskih romanov se lahko z mladostnikom pogovorimo o čustvih in mislih, doživljanju glavnih oseb.

Senior, J. (2014), predlaga vaje, ki jih lahko izvajamo individualno ali skupinsko za **podporo domišljjskega mišljenja**. Vaje spodbujajo razvoj ustvarjalnega mišljenja, humorja, izražanja, prepričljivega govora in javnega nastopanja. Dijaku postavimo nalogo: »Kako bi nepremičninski agent prodal Luno? Kako bi poudarili prednosti nakupa? Kako bi odvrnili pozornost od neprijetnih posledic nakupa?« Ali pa: »Zakaj imajo pajki osem nog? Kenguru, človek, raca imamo po dve nogi. Pajki osem. Zakaj ni živali, ki bi imela tri ali sedem nog?« (Senior, 2014: 16)

Atwood (2007, v Gazvoda, 2014) navaja značilno preobčutljivost ali premajhno občutljivost na zunanje dražljaje; slabša ali selektivna odzivnost na verbalne dražljaje vzbuja občutek, da osebe z avtizmom ne slišijo,

kar jim govoriš, velikokrat se ne odzovejo na svoje ime ipd. Pri vzgojno-izobraževalnem delu z mladostnikom z avtizmom vztrajamo pri tem, da se mladostnik na svoje ime odzove in poslušna naše sporočilo. Če je dijak preobčutljiv na trdo površino stola in se preseda, mu omogočimo uporabo sedalne blazine.

Posamezniki z motnjo avtističnega spektra imajo radi rutino in poznane ter predvidljive okoliščine, medtem ko so nepričakovane spremembe lahko zanje stresne, zato jim na tem področju lahko pomagamo tako, da jih pripravljamo na spremembe in jih učimo socialno primerne odzive v stresnih situacijah. Načrtujemo strategije, ki jih lahko dijak uporabi v **primeru stresa ali preutrujenosti**: sprostitvev v kabinetu, učenje tehnike sproščanja, učenje izražanja žalosti in anksioznosti (npr. progresivna mišična relaksacija, dnevnik razpoloženja, samoocenjevalne lestvice). Z dijakom sestavimo seznam konstruktivnega reševanja problemov. Potrebna je tudi izdelava načrta v primeru **regulacije motečega vedenja**: opozorilo, strategija samonavidil za samokontrolo jeze, metoda žetoniranja. Ob neprimernem vedenju lahko vedenje sankcioniramo tudi z uporabo simbola, obenem pa lahko primerno vedenje z drugačnim simbolom nagradimo (sonček, J). Primerno, zaželeno vedenje lahko nagradujemo. Oblikujemo lahko pohvale (pohvala za sodelovanje pri pouku, za izdelane domače naloge, za odnos do sošolcev). Da ne bi prihajalo do prevelike nevoščljivosti sošolcev, lahko pohvale oblikujemo tudi za sošolce, hkrati pa sošolcem pojasnimo pomen in potrebo po nagrajevanju pozitivnega vedenja pri otroku z avtizmom.

Zaradi težav s predvidevanjem in organizacijo se je izkazala kot učinkovita **tehnika reševanja problemov** iz vedenjsko-kognitivne terapije, katere osnovni cilj je usposobiti posameznika za uspešno reševanje problemov, tehniko *problem-solving* pa izpeljemo tako, da opredelimo problem (poslušamo, pridobimo informacije, opredelimo in opišemo problem), izvedemo možgansko nevihto, da bi pridobili čim več možnih rešitev, ocenimo prednosti in pomanjkljivosti posameznih rešitev, izberemo najustreznejše rešitve, načrtujemo izpeljavo rešitve in podamo evalvacijo po izvedbi rešitve (Beck, 2011).

V povprečju imajo posamezniki z avtizmom povprečno ali nadpovprečno raven inteligentnosti, a je zanje značilna neskladnost med verbalnim in neverbalnim inteligentnim količnikom, njihovi šolski dosežki so neskladni z njihovimi sposobnostmi predvsem na račun funkcionalnih primanjkljajev (Myles in Adreon, 2001, v Gazvoda, 2014).

Razmišljajo drugače, lahko na zelo izviren način, so v povprečju konkretni misleci, imajo težave na področju dojetja ustnih in pisnih informacij ter pri sledenju navodilom in razumevanju prebranega, na čemer temelji šolsko delo. V povprečju so veliko boljši pri razumevanju snovi in informacij, ki so predstavljene v vizualni obliki.

Alternativna komunikacija pomaga pri razumevanju govora, pri razvijanju jezikovnih spretnosti, zmanjšuje

frustracijo, povečuje socializacijo in sposobnost sodelovanja, omogoča boljšo kontrolo nad dogajanjem. Namesto govora lahko uporabimo več alternativnih načinov komunikacije. Otrokom z znaki avtizma lahko pomagamo k uspešnejšemu učenju **s pomočjo komunikacijskih pomagal**. Lahko si pomagamo z abstraktnimi simboli, kot so sončki, oblački, smeški, simboli obraza z različnimi čustvi, z različnimi slikami in znaki za začetek, konec dejavnosti, za posredovanje navodil. Urnik dejavnosti, ki je podprt s slikovnimi dodatki, je bolj razumljiv, navodila (kartončki z navodili) v takšni obliki lahko postavimo pred otroka in jih sproti menjamo. Ta pomagala so za otroke koristna, saj so simboli vizualni, prepoznavni in hitro razumljivi (Cerkovnik, 2007).

Po naših izkušnjah lahko med poukom ali pri urah dodatne strokovne pomoči prihaja do pogostih zadreg zaradi težav, ki jih ima dijak z avtizmom pri razumevanju humorja, dobesednem razumevanju, razumevanju gest. Učiteljica angleščine je s prstom kazala na določeno besedilo, dijak z avtizmom pa je ogorčeno vprašal: »Why are you pointing with your middle finger?« (»Zakaj kažete s sredincem?« Učiteljica ima okvarjen kazalec in zato res uporablja za kazanje sredinec, kar pa se je dijaku zdelo žaljivo – geste ni zmozel prilagoditi kontekstu, ampak je razumel njen neposredni pomen.

4. Vključevanje dijaka v razred

Ob vpisu dijaka z avtizmom presodimo, v kateri oddelek ga bomo vključili in katerega razrednika mu bomo dodelili; če je mogoče, mu dodelimo razrednika, ki bolje pozna problematiko in kaže naklonjenost do dela z dijakom z izzivom avtizma. Pomembna je edukacija učiteljev in priprava na inkluzijo. V enem primeru je za učiteljski zbor imel predavanje oče dijaka z avtizmom, v preostalih primerih pa psihologinja.

Pozorni smo na sedežni red in na mesto, ki ga namenimo dijaku z avtizmom, ko se na podlagi njegovih individualnih težav in značilnosti odločamo, ali bo sedel zadaj ali spredaj, sam ali s sošolcem, in kje bo imel prostor za učne pripomočke, da bodo čim bolj organizirani. Da bi se med poukom dijak lažje organiziral, ima lahko ob mizi plico s knjigami in pripomočki, ki so jasno zloženi, označeni (problem iskanja učnih pripomočkov po torbi).

Učiteje spodbudimo, da pri posredovanju učne snovi uporabljajo vizualne pripomočke, konkretne prikaze in sheme ter najrazličnejše didaktične pripomočke, s katerimi približajo abstraktne vsebine na bolj konkreten način, hkrati pa izboljšajo razumevanje in pomnjenje učne snovi. Ob posredovanju učne snovi preko različnih didaktičnih pripomočkov in metod spodbujamo pozitivne občutke pri utrjevanju snovi preko uporabe iger, sličic, simbolov. Pomembno je, da so navodila za delo ali vedenje zelo jasna.

V učilnici na stolu dijaki z avtizmom pogosto ne sedijo pravilno, naslanjajo se na roko, zato učitelji tudi temu posvečajo skrb. Dijaki imajo pred sedenjem možnost

raztegovanja in gibanja (tek na mestu, pretegovanje rok in nato stresanje z njimi, miganje s prsti ...), spodbujamo jih, da imajo podplate na tleh, sedijo vzravnano (da se ne utrudijo, s tem lažje spremljajo dogajanje). Slednje je sicer koristno tudi za sošolce.

Učni listi učiteljem dopuščajo različne kombinacije nalog, tako da lahko zagotavljamo upoštevanje učnega načela postopnosti in ravnamo po naslednjih didaktičnih pravilih: od lažjega k težjemu, od preprostega k zapletenemu, od znanega k neznanemu, od konkretnega k abstraktnemu (Klug, 2009), hkrati pa lahko dijaku zelo pomagamo z diferencirano domačo nalogo, prilagojeno njegovim potrebam in zmožnostim. Ugotovimo tudi učni stil dijaka in mu vsaj občasno pri pouku prilagodimo posredovanje učne snovi.

Skupaj s sošolci si lahko ogledamo katerega od filmov, ki prikazujejo posameznike z avtizmom in obravnavajo prijateljstvo, sprejemanje, predajanje, osebne zgodbe, ob katerih spoznavamo, da je vsak človek družabno bitje, ki potrebuje nasmeh, besedo in nekoga, ki bo vanj verjel, vključeni pa so tudi prispevki strokovnjakov; npr. »Sabina« (dokumentarni film), »Kot ena nežna pesem« (prvi dokumentarni film o avtizmu v Sloveniji, Center za avtizem in Zavod Suigeneris) in drugo. V razredu ali z dijakom lahko prebiramo mladinsko literaturo na temo sprejemanja drugačnega (»Bebo: O fantu, ki je bil malo tako« avtorja Jureta Černiča, »Projekt Rosie« avtorja Graemeja C. Simsona). Z dijakom z avtizmom lahko tudi raziščemo biografije drugih posameznikov z avtizmom, še posebej tistih, ki so uspešni na različnih področjih.

Dijaku z avtizmom omogočimo vizualne urnike. Vizualna predstavitev dejavnosti zagotavlja predvidljivost, ne zahteva pomnjenja, pomaga k samostojnosti – neodvisnosti od navodil odraslih. Uporabljamo vizualna pravila (znak za tišino med poukom – prst na ustih, znak za poslušanje – uho, znak za umivanje rok, oblačenje toplih oblačil pred odhodom domov); ključne predmete in pripomočke, ki jih uporabljamo v razredu, označimo z barvami, slikami, besedami. Dijak ima poleg mize urnik, na katerem je vizualno prikazan čas za malico (slika malice ob uri, ki kaže čas malice), čas za športno vzgojo (s sliko športne opreme), čas za uro dodatnega strokovnega dela pri psihologinji, čas za obisk stranišča (ura ter slika stranišča), čas konca pouka s sliko pospravljanja potrebščin.

5. Možne težave pri integraciji dijaka z avtizmom v srednjo šolo

Prehajanje med različnimi učilnicami predstavlja težavo predvsem zaradi počasnosti dijaka z avtizmom. Smo majhna šola, dijaki imajo matične razrede, prehod je le k športni vzgoji, v likovno, zgodovinsko in kemijsko učilnico ter k malici, kamor ga spremljajo sošolci, kar pozitivno vpliva tudi na njihovo druženje in sprejemanje, hkrati pa je dijak v tolikšni meri samostojen, da prehode zmore tudi sam.

Glede usklajevanja med učitelji kljub velikemu številu učiteljev ni težav, dogovorejen je način dela, vsi po potrebi komunicirajo s starši po elektronski pošti ali po telefonu.

Za usklajevanje preizkusov znanja smo v zbornici izobesili tabelo, v katero vpisujemo individualno dogovorjene preizkuse in pri tem skrbimo, da razporejamo preizkuse tako, da se prilagajamo zmožnostim dijaka, njegovemu počutju, trenutnemu zdravstvenemu stanju, skrbimo pa tudi, da ima dijak na teden eno do največ dve ocenjevanji.

Oddelek, v katerega je dijak vključen, nima znižane normativa glede na število dijakov, kar ne predstavlja večjih težav, res pa je, da med rednim poukom učitelj zaradi velikega števila dijakov v oddelku v povprečju posameznemu dijaku ne more posvečati posebne pozornosti.

Podaljšan čas pisanja preizkusa znanja kot eden od ukrepov pomoči dijaku ne bo dosegel pozitivnega učinka, če dijak ne bo imel mirnega okolja ter učitelja ali svetovalnega delaca, ki ga bo spremljal in usmerjal k reševanju preizkusa. Dijaki z avtizmom namreč zelo hitro preusmerijo pozornost na okolico, zagledajo se v določene predmet, slike, in zato potrebujejo ob sebi nekoga, ki ga spodbuja in usmerja k reševanju nalog. Glede na hiter upad koncentracije so izdelki po navadi na začetku dela boljši, proti koncu preizkusa pa uspešnost upada ob naraščanju napak. Smotrno je razmisliti o tem, ali je smiselno podaljšati čas pisanja ali pa je bolje količinsko prilagoditi gradivo ali ga razdeliti na več delov. Kot navaja tudi Mojca Klug (2009), so učenci oziroma dijaki pri podaljšanem času na koncu utrujeni, izdelka pogosto niso sposobni kvalitetno pregledati in dokončati.

Tudi kadar je gradivo povečano na list A3, bi bilo smotrneje povečano pisavo in povečan prostor za odgovore uporabiti na listih A4, saj lahko pri listih A3 pride do preobilice papirja na mizi in do nepreglednosti.

Pri predmetih, pri katerih je zahtevana raba domišljije in abstraktnega mišljenja, je dijak ocenjen brez posebnosti, po navodilu Zavoda za šolstvo ne uporabljamo zniževanja kriterijev na minimalne standarde, pač pa na željo staršev pri delu za omenjene predmete nudimo nekoliko več pomoči tudi pri urah dodatne strokovne pomoči.

Težava se kaže pri tem, da je učna snov za posamezni predmet razpršena na več virov; nekaj snovi je v zvezku, nekaj na delovnih listih, pa v učbeniku in v spletnih učilnicah, čemur dijak z avtizmom, pa tudi njegovi starši, zelo težko sledijo.

Vključevanje v dejavnosti, ki potekajo v okviru pouka zunaj šole, kot so strokovne ekskurzije, pohodi, športni dnevi, predstavljajo izziv zato, ker je treba na dijaka paziti ves čas, hkrati je počasen in težje sledi skupini, dijaka pa po navadi, če ni drugače določeno, spremlja razrednik. **Praktično usposabljanje z delom** znotraj rednega pouka v poklicnih in tehniških izobraževalnih programih naše šole poteka uspešno, obsega pa sodelovanje, svetovanje in informiranje mentorja.

Zaključevanje izobraževanja je za dijake z avtizmom po naših izkušnjah uspešno, do sedaj so vsi uspešno končali izobraževanje, imeli so možnost, da poklicno maturo opravljajo v dveh delih.

REFLEKSIJA

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

Spominjam se svojega prvega dijaka z avtizmom in kako je postal »moj«. Na sestanku učiteljskega zbora je bilo izpostavljeno, da se dijak z avtizmom na urah dodatne strokovne pomoči ne ujame s takratno pedagoginjo in da ga bodo zato dodelili meni. Oglasila sem se: »Kaj pa, če se tudi midva ne bova ujela?« Učitelji so se vsi po vrsti nasmejali, saj me vsi poznajo kot do dijakov prijazno osebo, ki ji dijaki zaupajo. Tako sem oprezno prvič začela kot šolska psihologinja enkrat tedensko sodelovati z dijakom z avtizmom in se dodatno izobraževati iz omenjenega področja.

Dijaki z avtizmom, ki smo jih doslej imeli na naši šoli, se seveda med seboj zelo razlikujejo, vsak je zgodba zase, prav tako njihove družine. Recimo jim Dejan, Simon in Andrej (imena so izmišljena).

Dejan je prvi dijak z avtizmom, s katerim sem sodelovala. Nad njim je po svojih močeh bdela predvsem dedek (glede šolskih obveznosti), saj je imel dijak invalidno mamo, z očetom pa ni imel stikov. Dejan je uspešno napredoval, res pa je, da je velikokrat na kakšno obveznost pozabil, čeprav je bila zapisana v beležki; takrat se je zelo vznemiril, tudi zajokal. Doma ni nihče pretirano bdela nad njegovimi domačimi nalogami in učno snovjo, njegova mati je zavračala diagnozo avtizma. Dejan je rad pel, igral računalniške igrice, sprehajal psa, predvsem pa pisal in govoril angleško. Napisal je knjigo, ki sem jo s soglasjem poslala enemu od centrov za avtizem. Sošolci ga niso sprejemali, z nobenim ni vzpostavljala stikov, tako da sem bila edina na šoli, s katero je dijak redno komuniciral na urah dodatne strokovne pomoči. Ob prihodu na maturantski ples me je zelo lepo sprejel, pristopil je do mene in mi rekel, da je počaščen, ker sem se plesa udeležila. Ko so maturantje zaplesali skupinski ples prostega sloga, je bil Dejan prvi v vrsti, v središču pozornosti, plesal je z energijo, ki je ni premogel nihče drug. Uspešno je končal izobraževanje s poklicno maturo, se vpisal na našo višjo šolo, opravil vse izpite, sedaj ko mora napisati še diplomu, pa je njegov uspeh vprašljiv, saj je prepuščen samemu sebi. Nekajkrat je prišel na višjo šolo, ker ni vedel, da ni več predavanj; referentka za študentske zadeve je dejala, da ni prepričana, kako bo sam zmožal pisanje diplomskega dela. Ostaja odprto, kako mu bo študij uspelo končati in kako bo iskal in našel zaposlitev.

Drugi dijak z avtizmom, Simon, je večino šolanja preživel doma in v psihiatričnih ustanovah, saj je imel še več drugih pridruženih bolezenskih težav. Šola mu je omogočila, da je dvakrat posamezen letnik opravljal po dve

leti; k učiteljem ga je mati vozila na hospitacije in predmetne izpite. Uspešno je opravil poklicno maturo, na kateri sem bila določena kot njegova spremljevalka na maturi in sem še toliko bolj doživljala z njim in z družino to zaključno preizkušnjo, ki jo je dijak opravljal v dveh delih.

Tretji, Andrej, je šele začel šolanje pri nas. Pred samim vstopom v šolo sva se na željo staršev svetovalni delavki sestali s svetovalnima delavkama na njegovi osnovni šoli ter pridobili podatke, kako poteka delo z njim in kakšne so prilagoditve. Andreja sošolci pozitivno sprejemajo, v sebi ima nekaj, s čimer pritegne sošolce, velikokrat se nasmejejo njegovim ironičnim in nehote smešnim komentarjem. Oče dijaka je imel pred začetkom šolskega leta za učiteljski zbor predavanje o avtizmu in sinovih posebnostih. Izvajamo redne timske sestanke, komuniciramo sproti in se usklajujemo. Andrejevi starši so aktivni člani društva Društvo Sonshine – Evropski center za obravnavo avtizma, izobraževali so se tudi v ustanovi Autism Treatment Center of America, svoje življenje pa so povsem prilagodili sinu in njegovemu šolskemu uspehu; z njim se učijo, redno spremljajo njegovo šolsko delo, se pripravljajo na posebej dogovorjena ocenjevanja znanja. Ob integraciji otrok s posebnimi potrebami se učiteljem in vsem sodelujočim prevrednotijo vrednote; na začetku je bil prisoten strah pred prevelikimi pričakovanji staršev, strah pred tem, da bodo učitelji prisiljeni v zniževanje kriterijev.

Tudi starši mladostnika z avtizmom so ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo pod stresom, skupaj z otrokom se podajajo v neznano, iz varnega okolja, v katerem so imeli vzpostavljen jasen sistem pomoči, v neznano okolje med neznane ljudi. Ob vstopu dijakov s posebnimi potrebami v srednjo šolo vsi udeleženi na začetku potrebujemo nekaj časa, da se spoznamo, da spoznamo pričakovanja staršev, da se uskladijo tako pričakovanja učiteljev, staršev in mladostnika. Ko zakorakamo v šolsko leto in ko skupaj premagujemo preizkušnje, se po navadi čustva umirijo, strpnost se povečuje, sodelovanje steče, spoznamo in navadimo se drug drugega, vzpostavijo se toplejši medosebni odnosi, v ospredju ostanejo predvsem koristi otroka. Ob vložnem trudu in premagovanju izzivov na koncu vsi sodelujoči veliko osebno pridobimo, predvsem pa se veselimo mladostnikovih uspehov.

SKLEP

V prispevku so navedeni proces sodelovanja in nudenja pomoči ter različne metode in oblike dela z dijaki z avtizmom kot primer dobre prakse na področju inkluzije učencev in dijakov s posebnimi potrebami.

Osnovni pogoj za uspešno integracijo otrok z avtizmom je timsko delo in kontinuirano sodelovanje, tako s strokovno skupino na šoli, učitelji, starši, ob upoštevanju individualnih potreb posameznika z izkušnjo avtizma. Hkrati je treba delovati svetovalno in izobraževalno tudi s samo oddelčno skupnostjo, v katero je vključen posameznik z avtizmom. Za uspešno obravnavo

otrok z avtizmom je treba vzpostaviti jasno strukturirano okolje, oblikovati jasna in preprosta navodila ter postavljati jasne cilje, uporabljati tudi alternativno obliko komunikacije, metode nagrajevanja, strategije dajanja samonavodil oziroma kartic za soočanje z obremenitvami za boljše kontrolo vedenja.

Pomembno je doseganje izobraževalnih ciljev in standardov, poleg tega pa je v ospredju tudi čustvena podpora dijaku ter podpiranje razvoja socialnih kompetenc. Kaže se velika potreba po urah dodatne učne pomoči, ki pa obravnavanim dijakom po trenutni odločbi o usmeritvi ne pripada. V individualiziranem programu so zajete prilagoditve, ki se nanašajo na poučevanje, pridobivanje znanja in ocenjevanje, hkrati pa bi lahko bile zajete tudi prilagoditve, ki zajemajo socializacijo in vključevanje v dejavnosti, ki potekajo v okviru pouka zunaj šole na strokovnih ekskurzijah, športnih dnevih, pohodih in podobno. Ure dodatne strokovne pomoči, ki jih izvaja psiholog (pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj), namenjamo soočanju z raznovrstnimi izzivi, od učenja socializacije, komunikacije, čustvene samokonrole, reševanja konfliktov in frustracij, učenja tehnik učenja, reševanja težav, ki se v kakšni koli obliki pojavijo z drugimi učitelji ali pri ocenjevanjih, do pisanja preizkusov znanj v mirnem okolju s podaljšanim časom pisanja. Potreba po dodatni učni pomoči se kaže zaradi počasnosti dijaka pri pouku, obilice učne snovi, težave z organizacijo učne snovi, potrebe po tem, da ga učitelj pri pisnem ocenjevanju znanja spodbuja in usmerja njegovo pozornost na reševanje nalog. Dobrodošle bi bile dodatne konkretne usmeritve za psihologe in svetovalne delavce, ki v procesu inkluzije z dijakom z izzivom avtizma delamo, vsekakor pa za psihologa delo z dijakom z avtizmom predstavlja izziv dodatnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja za zagotavljanje učinkovite psihosocialne pomoči. Proces odraščanja je za vsekega najstnika velik izziv z novimi razvojnimi nalogami, če pa je temu priključen izziv avtizma, je vse skupaj še toliko bolj kompleksno. Občasno dijaki z izzivom avtizma kljub prilagoditvam težko dosegajo predpisane izobrazbene standarde in so preobremenjeni, kar lahko vodi v izčrpanost, zato je pri njih še toliko bolj pomembno, da ocenjevanje prilagodimo in skrbno načrtujemo, da dijaki niso preobremenjeni ob koncu ocenjevalnih konferenc. Kot prilagoditev bi morda bila dobrodošla možnost zmanjšanja števila ocenjevanj. Namen članka je bil osvetliti probleme, s katerimi se soočajo mladostniki z avtizmom ob vključenosti v srednje izobraževanje, in kako jim poskušamo najbolj pomagati. Od vsega bi mladostniki z avtizmom najbolj potrebovali strokovno pomoč tudi po koncu šolanja, ko ostanejo prepuščeni sami sebi, sploh kadar nimajo velike podpore družine. Proces uspešne inkluzije dijakov z avtizmom v sistem vzgoje in izobraževanja predstavlja izzive tako za izobraževalno organizacijo kot za starše; s poslušom za individualne potrebe, doslednim delom in individualnim pristopom pa se porajajo uspešne rešitve. Ob vsem pa je

naša naloga, da najstnikom z izkušnjo avtizma zagotovimo oporo in pomoč, ki jo potrebujejo, in obenem spoštujemo njihovo izvirnost, individualnost ter podpiramo razvoj močnih točk njihovih osebnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Carr, A. (2006). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach* (2nd Ed.). East Sussex: Routledge.
- Cerkovnik, B. (2007). Iz šolske prakse – otrok z znaki avtizma v redni osnovni šoli. Šolsko svetovalno delo. Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, letnik XII, 3/4. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Evalvacija socialnega dela z družinami na centrih za socialno delo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Gazvoda, A. (2014). Učenci s posebnimi potrebami. Najstniki z motnjo avtističnega spektra. Šolsko svetovalno delo. Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih. Letnik XVII, številka 1–2. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hewett, D. (1998). *Challenging behaviour. Principles and practices*. London: David Fulton Publishers.
- Hoopmann, K. (2009). *Vse mačke imajo Aspergerjev sindrom*. Kranj: Damodar.
- Beck S., J. (2011). *Cognitive behavior therapy – basics and beyond*. New York, London: The Guilford Press.
- Jurišič, B. (1992). *Avtizem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kastelic, A. (2014). *Izvirni delovni projekt podpore in pomoči otroku z osebno izkušnjo avtizma. [Študija primera po metodi Sun-Rise]*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kavkler, M. (2009). Učiteljeva vloga pri uresničevanju inkluzije. Vzgoja in izobraževanje. 2009, 5–6, XL. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Klug, M. (2009). Doseganje minimalnih standardov znanja in napredovanje učencev, usmerjenih v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v praksi. Vzgoja in izobraževanje, 5–6, XL. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Milačič, I. (2006). *Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem*. Ljubljana: Center društvo za avtizem.
- Myles, Smith, B. in Adreon, D. (2001). *Asperger Syndrom and Adolescence. Practical Solutions for School Success*. Kansas: Austim Asperger Publishing Co.
- Pease, A. (1997). *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Posavec, B. (2008). *Avtizem: poznavanje pojava in pojma in odnos do oseb z avtizmom*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. 3. stopnja: za delo z mladostniki od 14 do 18 let*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Selekman, J. in Diefenbeck, C. (2014). *The New DSM-V and its impact on the mental Health Care of Children*. Journal of Pediatric nursing.
- Senior, J. (2014). *100 ideas for secondary teachers. Gifted and talented*. London: Bloomsbury.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ZUOPP-1*, (2011). Uradni list RS, št. 58/2011, 22. 7. 2011.
- Zupančič, M. (2004). *Opredelevanje razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu*: V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

PRILOGE

1. POROČILO O VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM DELU Z DEJANOM¹ V ZAKLJUČNEM ŠOLSLEM LETU

V tem šolskem letu je dijak redno obiskoval ure dodatne strokovne pomoči v obliki **pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj**, ki jo izvaja psiholog.

Tematike, ki sva jih obravnavala: Komunikacija, socialni stiki, čustva, moralni razvoj, telesno-gibalni razvoj, učna problematika, odnos do sošolcev, učenje, strategije učenja, javno nastopanje, medosebni odnosi s člani družine, razvoj ustvarjalnosti, soočanje z izzivi, ki jih predenj postavlja avtizem, trening premagovanja medosebnih konfliktov, hobiji, navezovanje odnosov, zaupanje, izpostavljanje.

Moje temeljne ugotovitve: Dejan se vse bolj odpira, zmožen je pogovorov o zelo osebnih področjih, razume svoje stanje in izraža skrb glede prihodnosti na področju čustvenih in socialnih stikov z drugimi, vzpostavljanja čustvene intimne, bližine, profesionalnega razvoja in udejstvovanja, študija, samostojnega življenja, soočanja z izzivi avtizma.

Zanj bi bilo zelo pomembno, da bi hodil na redno strokovno obravnavo na center za avtizem ter da bi se srečeval tudi z mladostniki z avtizmom. Dobro se počuti, ko vidi druge uspešne posameznike z avtizmom (film), želi si udeležbe na kakšni izmenjavi dijakov ali študentov. Koristili bi mu obiski pri logopedu – zaradi izboljšanja ritma, hitrosti, barve govora. Pomembno je tudi, da njegova družina razume težave, ki se porajajo zaradi avtizma, in temu primerno ravna z njim ob zavedanju, da Dejan izrečeno doživlja dobesedno, da zelo resno vzame vse, kar mu kdo reče, da je občutljiv, da si želi osebnih pogovorov, da si želi, da bi ga starši vključevali v vsakdanje pogovore in opravila, da bi ga naučili spretnosti in ravnanja z orodjem, da bi bili do njegovih neuspehov potrpežljivi in da bi mu dovolili, da sam popravi škodo, ki jo po nerodnosti povzroči. Zelo veliko mu pomenijo njegovi uspehi. Zelo pozitivno je izstopal na maturantskem plesu – v prostem skupinskem plesu maturantov je blestel v svoji izredno dobri plesni interpretaciji. Knjigo *Legenda zlatega viteza* sem s strinjanjem Dejana in njegove matere posredovala na info@centerza.org, Center za zdravljenje avtizma, na enega od centrov za avtizem, kjer bodo Dejanovo knjigo uporabljali za motiviranje mladostnikov z avtizmom in njihovih staršev. Koristile bi mu telesne aktivnosti, pri katerih bi prišlo do sproščanja telesnih mišic, posredno tudi sproščanja stresa; plavanje, srečevanje s konji, malimi živalmi, masaža, ples, joga. Določeni sklopi mišic na pogled delujejo napeto, zategnjeno. Prav tako bi mu koristil kontakt z dekleti – npr. pri plesu. Predlagam, da se vključi k pevskemu zboru, saj rad poje, rad pa tudi pleše; vključitev na plesni tečaj bi bila priporočljiva tudi zaradi povečevanja socialne interakcije.

Njegovi potenciali, močne točke:

- jezikovna spretnost, uspešnost pri pisnem izražanju ter govornem – besedni zaklad!
Priporočam, da Dejan piše dnevnik, umetniška dela – literaturo (kot že do sedaj), scenarije.
- drugi potenciali: čut za moralo, pravičnost, vrednote, ples, petje.

Težava: pozabljanje; nujno potrebuje opominjanje, naj si naloge zapiše v beležko, doma pa potrebuje plakate, napise, urnik, police z napisi, omare z napisi.

Dejan kaže zelo pozitiven odnos do svetovalnih ur; ure so zelo koristne zaradi zaupanja, komunikacije, odprtosti, socialnega treninga, vendar poudarjam, da je Dejan v pomembni fazi odraščanja, ko postajajo izzivi avtizma zanj vse težji in bi tudi po končanem šolanju nujno potreboval strokovno podporo in pomoč za premagovanje vseh izzivov tudi s strani strokovnjakov, ki so specializirani za avtistično motnjo. Družini priporočam, da preko centra za avtizem čim bolj aktivno pristopa k soočanju s posledicami avtizma in iskanju podpore Dejanu. Priporočam, da starši preko centra za avtizem Dejana vključijo na poletni tabor. Priporočam, da bi Dejan začel pisati časopisne članke za katerega od centrov za avtizem ali kateri koli drug časopis. Dejan nedvomno kaže nadarjenost na besedno-jezikovnem področju, tako v slovenskem kot angleškem jeziku, zato svetujem, da z različnimi aktivnostmi razvija te sposobnosti

¹ Ime je zaradi varovanja osebnih podatkov izmišljeno.

še naprej. Za podporo na socialnem področju bi bilo zelo dobro, če bi morda z njim redno sodelovali prostovoljci – se z njim aktivno družili in mu pomagali na socialnem področju (Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto).

Dejan ima veliko potencialov, zato mu želim, da jih preko najrazličnejših dejavnosti udejanja.

Dejanu se zahvaljujem za vse, kar je na najinih urah prispeval, in mu želim veliko uspeha in sreče v nadaljnjem izobraževanju, delu in življenju.

2. POSEBNI DOSEŽKI:

»Legenda zlatega Viteza«

Avtor: Dejan

Uvod

»... Jaz, ki si je upal napisati to izmišljotino traparij in norosti ter nerodnosti, sem napisal kot večji najstnik ta viteški roman, ki pa ni samo pustolovski, temveč tudi napet in zabaven, zato se glasi akcijska komedija. Lahko bi rekel, da je to nova parodija viteških romanov, kot je sicer že don Kihot, tragikomedija, katero je zapisal Miguel de Cervantes Savedra, da bi prebivalstvo zavrglo viteške romane. V tem romanu jaz poskušam prikazati, da so tudi vitezi lahko po navadi nerodni in brezupni (če prihajajo iz drugega sloja). Naj kar kdor koli pridiga proti mojemu romanu, če mu ni všeč, meni ni mar, saj sem popolnoma prepričan, da sem napisal pravo humorniško delo za telebane.

Kako bi se sicer sploh dalo napisati viteško komedijo o parodičnosti, ko pa so ves čas pisali samo akcije in napetosti raznih domišljij: čarovniji, velikanih, pošastih in drugih zadevah? Precej se je omenjalo tudi o vojnah, sovražnikih, ranjencih in zmagovalcih. Če bi ljudje ves čas brali samo viteške romane, bi se jim kot don Kihotu razcufalo u glavo in pamet bi jim splavala po vodi. Kdo bi se branil potem brati in pisati o viteških romanih, ki so skoraj povzročili zmešnjavo, saj jih je bila cela poplava. Poučnost moramo poiskati pri kakšnih pametnih ljudeh, kot so znanstveniki, a ne smemo pa vedno zaupati vsem ljudem, ker mnogo je tudi velikih lažnivcev. Zdaj pa vam bom pustil te zadeve in vas povabil k branju mojega prvega romana.

OPOZORILO!

Zgodba v romanu ni resnična, vse osebe in dogodki so izmišljeni, zato naj vas ne prevzame povsem to branje. Zabavne trenutke, čeprav jih ni zelo veliko, jemljite kot poučne, da bi se vsaj zavedali mnogih tegob.

Če se pa sprašujete, kaj je Oxford, naj vas opozorim, da je samo v tej zgodbi samostojno mesto učenjakov. V resnici pa je danes le predel Londona za učenjake.

1. POGLAVJE: ARTUR VITEMBERŠKI; Kdo je to bil?

Gospodovega leta 1305 sredi nekega angleškega podeželja, poraslega s travo, samotnimi drevesi in gozdovi, nedaleč od mesta Oxford, je stala samotna kmetija, kjer so sprva prebivale razne živali, katere so se pasle na travi: krave, ovce, koze, celo kokoši. Na tej kmetiji je prebival poročen kmečki par, s priimkom Vitemberg. Ozemlja za živinorejo in poljedelstvo jima ni primanjkovalo, zato sta uspela porasti mnogo pšenice in zelenjave ter rediti živino za kakšen obrok. Mnogo njune pridelane hrane sta prodala v največjem poučnem mestu na svetu Oxford, kjer sta živela že v otroštvu in se tudi šolala. S tem prisluženim denarjem sta nakupila razne poučne knjige in jih spravljala v eno prazno sobo v njuni kmečki hiši, ki sta jo kmalu poimenovala: Knjižnica. Te knjige sta spravljala zato, ker sta pričakovala prvega otroka. S temi knjigami sta si ves čas želela poučevati svoje dete, da bi bilo zelo pametno. Rodil se jima je deček, med odraščanjem sta ga starša sama vzgajala, da se je naučil brati in pisati, v Oxford je bil poslan, da bi se šolal tam. Ni imel kaj prida uspeha, vendar sta ga starša imela zelo rada, kljub temu sta ga za kakšno norost tudi kaznovala. Sinu sta ob rojstvu dala ime Artur po srednjeveški legendi kralja Arturja, vodji vitezov okroglega mize. Ko je bil Artur star (gospodovo leto 1314) 9 let, mu je mati umrla zaradi smrtonosne bolezni, zaradi njene izgube pa ni več veliko govoril, zapomnil si je pa njene zadnje besede: »Kadar se boš znašel sredi težav, ne beži pred njimi, sooči se z njimi, ter pazi odslej sam nase ...«

Roman obsega 124 strani. Poslano Centru za zdravljenje avtizma z dovoljenjem avtorja in njegovih staršev.