

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA

ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SOCIOLOGIJO

DIPLOMSKO DELO

STIGMATIZACIJA IN DISKRIMINACIJA INTEGRIRANE
NAGLUŠNE UČENKE V REDNO OSNOVNO ŠOLO

LJUBLJANA, 2016

JUDITA POPOVIČ

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA

ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SOCIOLOGIJO

DIPLOMSKO DELO

**STIGMATIZACIJA IN DISKRIMINACIJA INTEGRIRANE
NAGLUŠNE UČENKE V REDNO OSNOVNO ŠOLO**

Študija primera

Študijski program:

Pedagogika – D

Sociologija – D

Mentorja:

red. prof. dr. Mojca Kovač Šebart

izr. prof. dr. Roman Kuhar

Somentorica:

izr. prof. dr. Jasna Mažgon

JUDITA POPOVIČ

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem red. prof. dr. Mojci Kovač Šebart in izr. prof. dr. Romanu Kuharju za strokovno usmerjanje in potrpežljivost ob nastajanju diplomske naloge.

Hvala somentorici izr. prof. dr. Jasni Mažgon za pomoč pri analizi empiričnega dela.

Zahvala gre partnerju Roku, ki me je pri dokončanju študija in pisanju diplomske naloge podpiral v največji možni meri in verjel vame tudi, ko jaz nisem verjela vase.

Hvala staršem in sestrama Anji ter Blanki, ki sta mi vedno dali moč, ko sem jo najbolj potrebovala.

POVZETEK

Stigmatizacija in diskriminacija integrirane naglušne učenke v redno osnovno šolo

Študija primera

V diplomski nalogi smo predstavili problematiko stigmatizacije in diskriminacije integrirane naglušne učenke v vrstniški skupini sošolcev in sošolk redne osnovne šole. Predstavili smo opredelitve otrok s posebnimi potrebami, formalni okvir, ki ureja problematiko otrok s posebnimi potrebami v sistemu vzgoje in izobraževanja, ter na kratko predstavili mednarodne dokumente, ki so podlaga za sistemske rešitve vzgoje in izobraževanja gluhih in naglušnih otrok v Sloveniji. Opredelili smo tudi pojme stereotipi, predsodki, diskriminacija in stigmatizacija kot vidik preučevanja integracije gluhih in naglušnih učencev v vrstniško skupino sošolcev v oddelku redne osnovne šole. Predstavili smo definicije gluhih in naglušnih otrok in opisali njihov primanjkljaj na področju sluha ter izsledke dveh raziskav, ki sta bili izvedeni v okviru formativnega evalviranja projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polževim vsadkom v osnovno šolo Bojana Iliča Maribor.

V empiričnem delu diplomske naloge smo na študiji primera integrirane naglušne učenke v redno osnovno šolo ugotovili, da nekateri sošolci in sošolke naglušno učenko zaradi njene naglušnosti stigmatizirajo in diskriminirajo tako med poukom kot med odmori. Vendar pa lahko rečemo, da je diskriminacija naglušne učenke med odmori prikrita.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, gluhi in naglušni otroci, stigmatizacija, diskriminacija, socialna integracija, vzgojno–izobraževalni sistem.

ABSTRACT

Stigmatization and discrimination of a integrated hearing impaired pupil in regular primary school

Case study

In our work we have discussed the problem of stigmatisation and discrimination of a pupil that was integrated in peer group of classmates in regular elementary school. In the theoretical part we have presented definitions of children with special needs, formal framework of educational system that enables special needs children to participate in regular education, as well as a brief presentation of several international documents that are the foundation of systematic solution that enables deaf and hearing impaired children to participate regular classes in Slovenia. Through the description of concepts that include stereotypes, prejudices, discrimination and stigmatization we have defined the way to research the aspect of integration of deaf and hearing impaired children to participate regular classes in Slovenia. With the overview of definitions of deaf and hearing impaired children and the description of results of two surveys that have been carried out within a framework of formal evaluation of the project entitled Integration of deaf and hearing impaired children and children with cochlear implant at Bojan Ilich elementary school in Maribor we have established the framework for our research.

In the empirical part of our work we have made a case study of a hearing impaired pupil in regular primary school. We have found out that several classmates have been stigmatizing and discriminating this pupil due to her impaired hearing in classes as well as during breaks. We can state that discrimination of this pupil was in most cases concealed.

Key words: children with special needs, deaf and hearing impaired children, stigmatization, discrimination, social integration, educational system.

KAZALO VSEBINE

I. UVOD.....	1
II. TEORETIČNI DEL.....	4
1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	4
1.1 Opredelitve otrok s posebnimi potrebami.....	4
1.2 Formalni okvir, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	6
1.3 Opredelitev pojma integracija.....	8
1.4 Opredelitev socialne integracije.....	10
1.5 Razmerje med pojmom integracija in socialna integracija	12
2. PREDSTAVITEV MEDNARODNIH DOKUMENTOV, KI VKLJUČUJEJO TEMELJNE IDEJE O VKLJUČEVANJU GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK 15	
2.1 Konvencija o otrokovih pravicah.....	15
2.2 Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne sisteme	16
2.3 Salamanška izjava.....	18
2.4 Unescova svetovna deklaracija o izobraževanju za vse.....	19
3. DISKRIMINACIJA IN DRUŽBENO RAZLIKOVANJE	20
3.1 Stereotipi.....	21
3.2 Predsodki.....	23
3.3 Diskriminacija.....	25
3.4 Stigma in stigmatizacija	29
3.5 Razmerje med pojmom stigmatizacija in diskriminacija.....	34
4. OPREDELITEV GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK TER OPIS NJIHOVEGA PRIMANJKLJAJA	36
4.1 Naglušni otroci.....	36
4.2 Gluhi otroci	38
5. PREDSTAVITEV RAZISKAV V OKVIRU PROJEKTA INTEGRACIJA GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK TER OTROK S POLŽKOVIM VSADKOM V OSNOVNO ŠOLO	40
5.1 Formativna evalvacija projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo	42

III. EMPIRIČNI DEL	47
6. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	47
6.1 Raziskovalni problem	47
6.2 Raziskovalna vprašanja.....	47
6.3 Hipoteze	48
7. METODOLOGIJA.....	49
7.1 Osnovna raziskovalna metoda	49
7.2 Opis populacije, vključene v raziskavo	49
7.3 Predstavitev naglušne učenke	50
7.4 Postopek zbiranja podatkov	51
7.5 Obdelava podatkov	52
8. REZULTATI ŠTUDIJE PRIMERA – UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJE..	54
8.1 Stigmatizacija naglušne učenke v oddelku	54
8.2 Stigmatizacija naglušne učenke pri pouku angleškega jezika	55
8.3 Stigmatizacija naglušne učenke med odmori.....	57
8.4 Diskriminacija naglušne učenke med poukom	59
8.5 Diskriminacija naglušne učenke med odmori.....	63
8.6 Znanje sošolcev in sošolk o naglušnosti njihove sošolke	68
8.7 Primerjava med stigmatizacijo in diskriminacijo naglušne učenke v razredu ter njenim dojemanjem svojega položaja v skupini sošolcev in sošolk	71
IV. SKLEP	77
V. VIRI IN LITERATURA.....	81
VI. PRILOGE	85

KAZALO TABEL

Tabela 1: Pogled sošolcev in sošolk na naglušno učenko.....	54
Tabela 2: Prisotnost smejanja sošolcev in sošolk naglušni učenki pri pouku angleškega jezika.....	56
Tabela 3: Pogostejše smejanje naglušni učenki pri pouku angleškega jezika v primerjavi s smejanjem drugim sošolcem in sošolkam.....	57
Tabela 4: Uporaba vzdevka oziroma poimenovanje naglušne učenke.....	58
Tabela 5: Izbranost naglušne učenke med zadnjimi pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo.....	59
Tabela 6: Strinjanje oziroma nestrinjanje sošolcev in sošolk naglušne učenke s trditvijo o motečem ponavljanju že povedanega naglušni učenki.....	61
Tabela 7: Izbranost naglušne učenke med zadnjimi pri sestavljanju ekipe za igro ekipnih športov.....	62
Tabela 8: Pogostost druženja sošolcev in sošolk z naglušno učenko med glavnim odmorom.....	64
Tabela 9: Vključevanje naglušne učenke v dogovarjanje o druženju po pouku.....	65
Tabela 10: Vključevanje naglušne učenke v pogovor o priljubljeni glasbi.....	66
Tabela 11: Strinjanje oziroma nestrinjanje sošolcev in sošolk naglušne učenke s trditvijo o zaupanju skrivnosti naglušni učenki glede na spol.....	68
Tabela 12: Poznavanje drugih posameznikov s slušnimi aparati.....	69
Tabela 13: Odgovori sošolcev in sošolk, ki poleg naglušne sošolke poznajo še koga, ki uporablja slušni aparat, na vprašanja o znanju naglušnosti.....	70
Tabela 14: Odgovori sošolcev in sošolk, ki poleg naglušne sošolke ne poznajo nikogar, ki uporablja slušni aparat, na vprašanja o znanju naglušnosti.....	70

I. UVOD

V nalogi bomo obravnavali problematiko integracije gluhih in naglušnih učencev ter učenk v vrstniško skupino sošolcev in sošolk v oddelkih redne osnovne šole (v nadaljevanju integracija učencev).

Pomemben vidik integracije učencev s posebnimi potrebami, tudi gluhih in naglušnih učencev, je socialna integracija, ki predstavlja vzpostavljanje emocionalnih in socialnih odnosov posameznika z vrstniki.

Problematike se lotevamo, ker so komunikacija, sodelovanje in interakcija učencev s posebnimi potrebami pomemben cilj vzgojno–izobraževalne integracije, »navzočnost takih otrok v razredu (fizična integracija) [pa] seveda še ne zagotavlja in ne pospešuje vrstniškega sprejemanja« (Čagran in Schmidt 2002b, str. 145).

V nalogi bomo najprej definirali otroke s posebnimi potrebami in predstavili formalni okvir, ki ureja problematiko otrok s posebnimi potrebami v sistemu vzgoje in izobraževanja: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013). Nadaljevali bomo z opredelitvijo pojmov integracija in socialna integracija ter vzpostavili razmerje med obema pojmomoma.

Sledila bo kratka predstavitev dokumentov, ki so podlaga za systemske rešitve vzgoje in izobraževanja gluhih in naglušnih otrok v Sloveniji. Ti dokumenti so: Konvencija o otrokovih pravicah (1989), Salamanška izjava (1994), Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (1990) in Unescova svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (1990).

Za preučevanje integracije gluhih in naglušnih učencev ter učenk je pomemben tudi spoprijem s stigmatizacijo in diskriminacijo.

V teoretičnem delu naloge bomo opredelili pojme diskriminacija, predsodki in stereotipi. Diskriminacija je namreč povezana z vzpostavljanjem razlik med ljudmi, pri tem pa imajo pomembno vlogo predsodki in stereotipi (Kuhar 2009, str. 35). Predstavili pa bomo tudi pojavne oblike vsakdanje diskriminacije in se spoprijeli s problematiko stigme in stigmatizacije.

Kuhar (prav tam) piše o tem, da je stigmatizacija odvisna od tega, kako je v družbi določen znak, ki reprezentira posameznikovo identiteto, prepoznan in ocenjen (prav tam, str. 81). »Stigma je posledica kontinuiranega prepoznavanja določenih znakov kot ogrožajočih, kar hkrati pomeni, da so ti znaki tudi izhodišče za diskriminacijo. V začaranem krogu znak postane stigma, ki sproža nove diskriminacije.« (Prav tam, str. 81)

Mirjana Ule (2009) pa opredeli proces stigmatizacije kot »proces označevanja in izključevanja tistih posameznikov ali skupin, ki s svojim obnašanjem ali s svojimi fizičnimi posebnostmi ne zadostijo 'standardu normalnosti'« (prav tam, str. 233). Kuhar (2009) še opozarja, da diskriminacija ni nujno vedno zavestno dejanje izključevanja določenih posameznikov in posameznic in do nje pride tudi posredno prek odzivov na stigmo (prav tam, str. 81). Poglavje bomo zaključili z vzpostavitvijo razmerja med diskriminacijo in stigmatizacijo.

Sledila bo tudi predstavitev definicije gluhih in naglušnih otrok in opisali bomo njihov primanjkljaj na področju sluha. Pri tem se bomo oprli na dokument Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015, str. 11–14).

Integracijo učencev s posebnimi potrebami bomo navezali na dva vidika. Prvi je kognitivni vidik, ki je povezan z učno uspešnostjo, drugi pa je konativni vidik, ki je povezan z vpetostjo posameznega otroka v socialne odnose med vrstniki (Lebarič idr. 2006, str. 17).

V zadnjem poglavju teoretičnega dela naloge pa bomo predstavili tudi izsledke dveh raziskav (Čagran in Schmidt 2002a, 2002b), ki sta bili izvedeni v okviru formativnega evalviranja projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polževim vsadkom v osnovno šolo (Čagran in Schmidt 2006, str. 40). Projekt Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polževim vsadkom v osnovno šolo (prav tam, str. 40) sta izvedla Center za sluh in govor Maribor in osnovna šola Bojana Iliča Maribor. Osnovni cilj obeh raziskav, ki jih bomo predstavili, je bilo preučevanje poteka socialne integracije gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polževim vsadkom v osnovno šolo (Čagran in Schmidt 2002a, str. 4–9; Čagran in Schmidt 2002b, str. 147–158).

V empiričnem delu naloge bomo na podlagi študije primera analizirali, ali sošolci in sošolke naglušno učenko, ki je vključena v oddelek redne osnovne šole, zaradi njene osebne okoliščine na kakršen koli način stigmatizirajo in/ali diskriminirajo.

Na konkretnem primeru naglušne učenke, ki obiskuje razred v zadnjem triletju redne osnovne šole, bomo preučevali morebitno prisotnost ter načine izražanja stigmatizacije in diskriminacije s strani njenih sošolcev in sošolk. Obravnavali bomo dogajanje v oddelku med poukom in med odmori. Prisotnost ter izražanje stigmatizacije in diskriminacije bomo raziskovali z več vidikov in z različnimi metodami. S pomočjo anketnega vprašalnika za učence in učenke bomo ugotavljali, ali in kako sošolci in sošolke stigmatizirajo ter diskriminirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti v oddelku med poukom in med odmori. Ugotavljali bomo tudi, kakšno je poznavanje naglušnosti konkretne učenke pri njenih sošolcih in sošolkah ter ali poznajo še kakšno osebo, ki je naglušna. Z naglušno učenko bomo izvedli intervju, v katerem bomo zbirali podatke o tem, kako učenka dojema in ocenjuje vedenje sošolcev in sošolk do nje, in ali meni, da je njihovo vedenje posledica njene osebne okoliščine, tj. naglušnosti. Predvidevamo, da se bodo pojavila odstopanja med odgovori sošolcev in sošolk, s katerimi bomo ugotavljali ali in kako sošolci in sošolke stigmatizirajo in/ali diskriminirajo naglušno učenko, ter učenkinim dožemanjem svojega položaja v skupini.

II. TEORETIČNI DEL

1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

1.1 Opredelitve otrok s posebnimi potrebami

Najbolj splošna opredelitev otrok s posebnimi potrebami po Metodu Resmanu (2003) je, »da so 'posebni' vsi tisti otroci oziroma skupine otrok, ki se razlikujejo od dominantnih (večinskih) skupin po socialno–kulturnih, telesnih in osebnostnih (intelektualnih, čustvenih) značilnostih« (prav tam, str. 67). Pri tem avtor opozarja, da je v tej opredelitvi pojem dominantnosti nepojasnen, posledično pa tudi meje med večinskimi otroki in otroki s posebnimi potrebami niso jasno določene. Določanje meje med dominantnimi oziroma med večinskimi otroki in otroki s posebnimi potrebami je mogoče na dva načina. Prvi način postavlja mejo med večinskimi otroki in otroki s posebnimi potrebami na iskanju razlik med njimi, medtem ko drugi način išče, kaj je obojim otrokom skupnega (prav tam, str. 68). Oba načina torej izražata odnos oziroma stališče do otrok s posebnimi potrebami, ki je lahko, da so otroci s posebnimi potrebami različno enaki z večinskimi otroki, ali pa, da so otroci s posebnimi potrebami zgolj drugačni od večinskih otrok (prav tam).

Vinko Skalar (1999) opredeli osebe s posebnimi potrebami kot »osebe, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih okvar ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih ali materialnih pogojev za nemoten psihofizični razvoj težave pri zaznavanju, razumevanju in odzivanju na dražljaje ter pri gibanju, sporočanju in komuniciranju s socialnim okoljem« (prav tam, str. 122). Avtor zato poudari, da je pomembno, da se osebam s posebnimi potrebami zagotovi celostna interdisciplinarna obravnava (medicinska, fizioterapevtska, specialno pedagoška) v družinskem okolju. V vzgojno–izobraževalnem procesu jim je potrebno omogočiti prilagoditve v izvajanju vzgojno–izobraževalnih programov ali prilagojene vzgojno–izobraževalne programe, v delovnem in socialnem okolju pa jim je treba omogočiti ustrezne pogoje za delo in samostojno življenje (prav tam, str. 122).

Barbara Kobal (2009) piše, da so osebe s posebnimi potrebami posamezniki, ki potrebujejo v času svojega razvoja ali kasneje določene oblike pomoči in prilagoditve. Te jim omogočajo razvoj njihovih potencialov v največji meri. Na kakšne načine potrebujejo pomoč in kakšne prilagoditve so potrebne v času razvoja posameznika pa je od posameznika do posameznika različno (prav tam, str. 16). Avtorica uporabi tudi termin »ljudje z ovirami«, ki je po njenem mnenju sodoben in manj stigmatizirajoč. Uporabljeni termin na prvo mesto postavi osebo in šele nato njen/njegov primanjkljaj na določenem področju (prav tam).

V diplomski nalogi se bomo osredotočili na določeno starostno obdobje oseb s posebnimi potrebami, in sicer obdobje osnovnošolskega izobraževanja otrok, zato bomo v nadaljevanju predstavili opredelitve otrok s posebnimi potrebami, ki so vključene v rešitve formalnega okvira vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011; v nadaljevanju ZUOPP–1), ki vpeljuje pojem otroci s posebnimi potrebami na področju vzgoje in izobraževanja, vključuje v opredelitev bistveno širši del populacije otrok s posebnimi potrebami, kot jih je vključeval koncept otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Opara 2003, str. 43). Vključuje namreč vse tiste otroke, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo različne prilagoditve in pomoči. Otrokove posebne potrebe postanejo izhodišče za celotno ravnanje v vzgojno–izobraževalnem procesu in njihova opredelitev pomeni usmeritev v pravico otroka, da mu šola omogoča prilagoditve in pomoč v vzgojno–izobraževalnem procesu (prav tam). ZUOPP–1 (2011) tako v 2. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje, kjer navaja, da so to »[...] otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno–jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami« (prav tam).

Zakon o osnovni šoli (2013; v nadaljevanju ZOsn) v 12. členu opredeljuje, da so učenci s posebnimi potrebami tisti učenci, »ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe osnovne šole oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja« (prav tam). V nadaljevanju istega člena pa je zapisano: »Ti učenci so glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire

oziroma motnje opredeljeni v zakonu, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Izobraževanje učencev s posebnimi potrebami iz prvega odstavka tega člena se izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi.« (Prav tam)

Ker bomo v diplomski nalogi obravnavali problematiko integracije gluhih in naglušnih učencev ter učenk v vrstniško skupino sošolcev in sošolk v oddelkih redne osnovne šole, bomo v nalogi privzeli in uporabljali pojem otroci s posebnimi potrebami, kot je opredeljen v 2. členu ZUOPP–1 (2011).

1.2 Formalni okvir, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Cilji vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki jih določa ZUOPP–1 (2011), so zapisani v 4. členu tega zakona: »[...]

- zagotavljanje največje koristi otroka
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziran pristop,
- interdisciplinarnost,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnja in kontinuirana podpora in strokovna pomoč v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalna prehodnost in povezanost programov,
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka« (prav tam).

V Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013) piše, da: »Komisija v strokovnem mnenju predlaga usmeritev otroka s posebnimi potrebami v ustrezen program vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju njegovih potreb na telesnem, spoznavnem, čustvenem in socialnem področju ter posebnih zdravstvenih potreb ob upoštevanju otrokove dosežene ravni razvoja, zmožnosti za učenje in doseganja standardov znanja ter prognoze njegovega nadaljnjega razvoja ob upoštevanju otrokovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj in kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj.« (Prav tam, člen 3)

Otroke s posebnimi potrebami se na podlagi predlagane usmeritve, ki je zapisana v strokovnem mnenju komisije in ga določa Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (prav tam) in v skladu s petim členom ZOUPP–1 (2011), vključuje v naslednje programe vzgoje in izobraževanja: »[...]

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni program za predšolske otroke,
- vzgojno–izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugi posebni programi,
- vzgojni programi« (prav tam).

ZUPP–1 (2011) pa v 6. členu določa: »(1) Izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in prilagojeni izobraževalni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom morajo zagotavljati otrokom s posebnimi potrebami možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard [...], (2) Za otroke s posebnimi potrebami, ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje ne morejo doseči izobrazbenega standarda po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja, se sprejme prilagojen

izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.« (Prav tam)

Po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013) se v izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom, v katere so vključeni izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, vključujejo slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno–jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroci z avtističnimi motnjami (prav tam, člen 7). V prilagojene izobraževalne programe z enakovrednim izobraževalnim standardom pa se vključujejo slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno–jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci in otroci z avtističnimi motnjami (prav tam, člen 8).

Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom je namenjen otrokom, ki imajo lažjo motnjo v duševnem razvoju, in otrokom z avtističnimi motnjami (prav tam, člen 9). Otroci z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami pa se praviloma vključujejo v posebni program vzgoje in izobraževanja (prav tam, člen 10).

Če smo v tem poglavju predstavili formalni okvir, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, nas bo v nadaljevanju zanimalo, kako nekateri avtorji opredelijo pojem integracija, ki jo med drugim omogoča tudi že predstavljeni formalni okvir, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

1.3 Opredelitev pojma integracija

V dokumentu *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji* (2010) piše, da je ideja vzgojno–izobraževalne integracije nastala v Evropi pred pol stoletja. Takrat so bile različne posebne institucije organizirane glede na vrsto motnje in so bile ločene od preostalih institucij. Tako posamezniki s primanjkljaji na določenih področjih niso imeli

dostopa do rednih oblik izobraževanja in jim je s tem bila odvzeta možnost izbire. Integracija je tako pomenila vključevanje teh ljudi v redno okolje v čim večji meri (prav tam, str. 5).

O integraciji se v strokovnih krogih razpravlja že desetletja, v literaturi obstajajo različne opredelitve pojma integracije v pedagoškem smislu. V nadaljevanju bomo predstavili nekatere opredelitve, ki so zapisane v literaturi.

Božidar Opara (2005) opredeli integracijo kot »proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno okolje v največji mogoči meri« (prav tam, str. 18). Opozarja, da je pri vključevanju treba zagotavljati ustrezne pogoje in načine dela z otroki s posebnimi potrebami ter vzpostavljati odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Posameznik bo integriran takrat, kadar se bo tudi sam vključeval v dejavnosti okolja. Tako naj bi proces vzgojno–izobraževalne integracije otrok s posebnimi potrebami pomenil tudi to, da otroci s posebnimi potrebami niso več samo skrb in odgovornost specializiranih strokovnjakov ter specializiranih institucij, ampak so odgovornost celotnega vzgojno–izobraževalnega sistema (Opara 2003, str. 40).

Majda Schmidt v članku *Segregacija – integracija* (1999) zapiše, da termin vzgojno–izobraževalna integracija »označuje proces, v katerem prihaja do [...] združevanja [...] vseh tistih elementov in okoliščin, ki sodelujejo v skupnem vzgojno–izobraževalnem delu otrok s posebnimi vzgojno–izobraževalnimi potrebami in otrok brez posebnih potreb« (prav tam, str. 142). V nadaljevanju opredeli integracijo tudi kot »kreiranje takšnih pogojev za otroke s težavami v razvoju, ki omogočajo v vsakem konkretnem primeru najmanj restriktivno okolje za njihov razvoj ob uvajanju številnih alternativ v vzgojno–izobraževalnem kontinuumu« (prav tam, str. 142).

Metod Resman (2003) pa opredeli pojem integracije širše. Zanj je integracija način organiziranja šolskega življenja, ki omogoča sobivanje otrok različnih starosti, otrok različnega socialnega, ekonomskega, verskega, kulturnega, spolnega izvora in naravnosti. Znotraj te opredelitve pa poudari, da je vključeno tudi prizadevanje za sobivanje otrok z različnimi sposobnostmi, odlikami in primanjkljaji (prav tam, str. 67).

Nataša Demšar Pečak (2000) privzema po Warnock in Soeder (v prav tam, str. 435) tri stopnje integracije.

Prva stopnja je integracija po lokaciji. Na tej stopnji se redno in specialno poučevanje izvaja v isti vzgojno–izobraževalni instituciji, vendar otroci s posebnimi potrebami in otroci brez posebnih potreb ostajajo ločeni in med njimi ni medsebojnih aktivnosti.

Druga stopnja je funkcionalna integracija. Poučevanje otrok s posebnimi potrebami in brez posebnih potreb poteka v istih vzgojno–izobraževalnih institucijah in v istih učilnicah. Poučujejo jih tudi isti učitelji, le da po različnih učnih programih.

Tretja stopnja je socialna integracija. Predstavlja omogočanje medsebojnih stikov in komunikacije ter interakcije otrok s posebnimi potrebami in otrok brez posebnih potreb. Ta stopnja je najkompleksnejša in jo bomo natančneje opredelili v nadaljevanju.

Vse tri stopnje temeljijo na fizični namestitvi otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno–izobraževalne institucije (prav tam, str. 435).

1.4 Opredelitev socialne integracije

Vinko Skalar (1995) opredeli socialno integracijo kot vzpostavljanje emocionalnih in socialnih odnosov posameznika z vrstniki. Zanj pomeni socialna integracija vključenost in pripadnost posameznika socialni skupini. Posameznik, ki je socialno integriran, razvije občutke sprejetosti, povezanosti, občutke varnosti in enakopravnosti ter enakovrednosti v socialni skupini. Uspešna socialna integracija posameznika v socialno skupino prispeva k pozitivni samopodobi in k pozitivnemu samovrednotenju (prav tam, str. 25). Socialna integracija pa ni pomembna le za otroke s posebnimi potrebami, ampak je pomembna za vse otroke. Vsak otrok ima socialne potrebe in kot piše avtor, socialna integracija omogoča zadovoljevanje teh potreb (Skalar 1997, str. 58).

Za uresničevanje socialne integracije s ciljem posameznikove čim večje ekonomske, socialne in osebne neodvisnosti, s ciljem enakopravnosti in enakovrednosti z vsemi drugimi člani v socialni skupini je po avtorju (1999) treba upoštevati naslednja izhodišča in načela:

- zgodnja intervencija, ki predstavlja intervencijo ob otrokovem rojstvu oziroma tedaj, ko je pri otroku primanjkljaj zaznan. Zgodnja intervencija je pomembna zaradi čim bolj zgodnjega postavljanja diagnoze pri otroku in pripravljanja celostnega (medicinskega, fizioterapevtskega, pedagoškega, socialnega) programa.
- intervencije strokovnih služb v vzgojno–izobraževalnih institucijah, ki morajo vedno delovati v prid otrokovemu progresivnemu razvoju in njegovi osebni ter socialni integraciji.
- intervencije, ki so v funkciji pomoči otroku, je treba izvajati na način in z metodami, ki otroka ne stigmatizirajo.
- celostna obravnava otroka s posebnimi potrebami mora potekati skozi celoten življenjski cikel. V različnih razvojnih fazah otrok vstopa v različne institucije. Vsaka vzgojno–izobraževalna institucija, v katere vstopa otrok na razvojni poti, mora otroku zagotoviti strokovno skupino, ki bo spremljala njegov celostni razvoj (prav tam, str. 127).

Nada Lebarič, Darja Kobal Grum in Janez Kolenc (2006) razumejo integracijo otrok s posebnimi potrebami z dveh vidikov. Prvi je kognitivni vidik, ki je povezan s storilnostjo in učno uspešnostjo posameznega otroka. Drugi je konativni vidik, ki predstavlja samodejavnost posameznega otroka in njegovo vključenost v socialne odnose. Konativni vidik imenujejo socialna integracija. Osnova socialne integracije, ki je pogoj za uspešno vključevanje otroka s posebnimi potrebami v socialno okolje v največji meri, je poudarjanje socialnih odnosov med otroki s posebnimi potrebami in otroki brez posebnih potreb ter socialnih odnosov med vsemi udeleženci v vzgojno–izobraževalnem sistemu (prav tam, str. 17). Avtorji pišejo, da je mogoče različno obravnavati socialno integracijo in v nadaljevanju predstavijo načine obravnavanja socialne integracije (prav tam, str. 17–21). Eden izmed njih je obravnavanje socialne integracije kot temelja za preprečevanje socialne izključenosti. Pri takem razumevanju socialne integracije jo je mogoče definirati kot koncept zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših razmer za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami med sovrstniki (prav tam, str. 19). Za uresničevanje takšnega koncepta je potrebno sprejemanje in razumevanje različnosti otrok s posebnimi potrebami ter preprečevanje njihove

socialne izključenosti zaradi primanjkljajev na določenem področju (prav tam). Avtorji med predstavljenimi načini obravnavanja socialne integracije opredelijo tudi tri prevladujoče teoretične modele uveljavljanja socialne integracije, ki se lahko izvajajo na normativni ravni in v praksi določene države, in so odraz političnega odnosa določene države do socialne integracije (prav tam, str. 19–20). Ti modeli so:

- pasivni oziroma separativni model socialne integracije. Ta model ima najdaljšo tradicijo in se izvaja v konzervativnejših državah. Značilnost modela je institucionalizacija otrok s posebnimi potrebami v posebne zavode. Tako so ti otroci fizično ločeni od otrok brez posebnih potreb. Pri tem modelu je segregacija otrok s posebnimi potrebami največja, zaradi česar socialne integracije otrok s posebnimi potrebami med sovrstnike sploh ni (prav tam, str. 19).
- zdravorazumski–asimilacijski model socialne integracije. Poimenovanje zdravorazumski pomeni, da ta model ne upošteva določil obstoječe zakonodaje niti strokovnih ugotovitev na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Asimilacijski pa zato, ker se pričakuje, da se bodo otroci s posebnimi potrebami vključili v socialno skupino, ki ji pripadajo na način, da se bodo izenačili s svojimi vrstniki brez posebnih potreb. Glavna pomanjkljivost tega modela je neupoštevanje posebnih potreb otrok in njihovo izenačevanje z vsemi drugimi (prav tam, str. 20).
- aktivni oziroma inkluzivni model socialne integracije. Izhodišče tega modela je, da se otroka socializira, ne da bi se pri tem spreminjalo prvine njegove identitete in samopodobe, tako da se ga vključi v njegovo najbližje družbeno okolje, šolo ali vrtec in da se to izvede čim bolj zgodaj v njegovem otroštvu (prav tam).

1.5 Razmerje med pojma integracija in socialna integracija

Glede na do sedaj opisana pojma integracija in socialna integracija bomo v nadaljevanju vzpostavili razmerje med pojma.

Majda Schmidt (2001) piše, da je zelo pomembno razlikovati med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom. Za avtorico pojmovanje integracije kot cilj pomeni vključevanje oseb s posebnimi potrebami v širše socialno okolje na vseh mogočih področjih. Takšno integracijo avtorica imenuje socialna integracija (prav tam, str. 7). V primeru, ko pa z izrazom integracija poimenuje prilagajanje pogojev in odnosov med osebami s posebnimi potrebami in osebami brez posebnih potreb, pa je integracija sredstvo za doseganje socialne integracije (prav tam).

Tudi Vinko Skalar (1995) izpostavi vprašanje pomembnosti socialne integracije v primerjavi z vzgojno–izobraževalno integracijo: »Vzgojno–izobraževalne integracije ni mogoče izpeljati brez hkratne socialne integracije; vzgojno–izobraževalna integracija ne more biti uspešna, če otrok s posebnimi potrebami ni v razred socialno integriran.« (Prav tam, str. 25) Odnos med vzgojno–izobraževalno integracijo in socialno integracijo avtor primerja z relacijo med storilnostjo in motivacijo pri posamezniku. Brez motivacije pri posamezniku kljub njegovim nadpovprečnim sposobnostim ni mogoče pričakovati visokih storilnostnih dosežkov (prav tam, str. 25). Avtorjevo mnenje, da se vzgojno–izobraževalna integracija in socialna integracija med seboj pogojujeta, izhaja iz medsebojne povezanosti in soodvisnosti kognitivnih in socialnih funkcij pri otroku (Skalar 2003, str. 52). Zato opozarja, da je v procesu integracije otrok s posebnimi potrebami v redne šole potrebno poudariti tako kognitivne kot socialne komponente integracije (prav tam).

Po Resmanu (2003) je integracija otrok s posebnimi potrebami v redne šole sestavljena iz več oblik integracije. Od fizične in prostorske integracije (sestavljanje oddelkov učencev), ki je tudi most za druge oblike integracije, do psihološke in socialne integracije. Brez fizične integracije ni mogoče govoriti o socialni integraciji in cilj vseh oblik integracij je, da se otrok s posebnimi potrebami vključi kot sestavni del socialnega, kulturnega, fizičnega in psihičnega okolja (prav tam, str. 70).

Podobno kot Resman (2003) tudi Zdenko Medveš (2003) poudarja, da ni bistvo integracije zgolj fizična vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne šole in integracija sploh ne more biti izpeljana zgolj z uporabo ustreznih didaktičnih strategij, modelov, metod in oblik dela. Integracija otrok s posebnimi potrebami v redne šole mora poleg organizacijskih in učnih

pogojev zagotoviti otroku s posebnimi potrebami tudi ustrezno socialno klimo in socialne odnose (prav tam, str. 9). Socialno integracijo avtor razume kot del integracije.

Iz predstavljenih opredelitev sledi, da je socialna integracija lahko razumljena kot del procesa integracije otrok s posebnimi potrebami, torej kot pojem, ki je ožji od integracije. Lahko je razumljena kot eden izmed vidikov uresničevanja integracije, ki pa ni nujno, da je uspešno realiziran. Pri opredelitvi integracije kot cilja pa se lahko le-ta poimenuje tudi socialna integracija. Iz zapisanega sledi, da je vzpostavitev razmerja med pojmom integracija in socialna integracija odvisna od opredelitev obeh pojmov. Če gledamo na integracijo z vidika pojmovanja obstoja več različnih vrst integracije, potem lahko govorimo o fizični integraciji, o vzgojno–izobraževalni integraciji in socialni integraciji.

V naši nalogi privzemamo za okvir naše interpretacije razmerja med pojmom integracija in socialna integracija pojmovanje integracije z vidika obstoja več različnih vrst integracije. Tako pri našem obravnavanju integriranosti gluhih in naglušnih učencev v vrstniško skupino sošolcev in sošolk redne osnovne šole socialna integracija za nas ne bo predstavljala del celostne integracije, ampak bo ena izmed oblik integracije kot so fizična integracija, vzgojno–izobraževalna integracija in socialna integracija. Pri tem bomo zavzeli stališče, da uspešna socialna integracija ni nujno pogoj za uspešno vzgojno–izobraževalno integracijo in da je mogoča tudi le delno uspešna socialna integracija.

2. PREDSTAVITEV MEDNARODNIH DOKUMENTOV, KI VKLJUČUJEJO TEMELJNE IDEJE O VKLJUČEVANJU GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK

Temeljna usmeritev Evropske unije pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v določeno šolo je po Barbari Kobal (2009) razumevanje vključevanja kot procesa, v katerem ima otrok s posebnimi potrebami možnosti za najugodnejši razvoj in napredek ter katerega cilj je ekonomska in socialna neodvisnost posameznika (prav tam, str. 18).

V poglavju bomo na kratko predstavili mednarodne dokumente, ki predstavljajo temeljni formalni okvir za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja, in na osnovi katerih je bila sprejeta zakonodaja v Sloveniji, ki sistemsko obravnava tudi vzgojo in izobraževanje gluhih in naglušnih otrok.

Ti dokumenti so:

- Konvencija o otrokovih pravicah (1990)
- Salamanška izjava (1994)
- Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne sisteme (1990)
- Unescova svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (1990)

2.1 Konvencija o otrokovih pravicah

Generalna skupščina Združenih narodov je 20. novembra 1989 sprejela Konvencijo o otrokovih pravicah (2009, str. 1; v nadaljevanju Konvencija), v kateri so otroci opredeljeni kot osebnosti z vsemi pravicami človeka, ki pa potrebujejo posebno skrb in zaščito. Konvencija opredeljuje štiri glavna načela: nediskriminacija, najboljša korist otroka, preživetje in zaščita ter participacija otrok (prav tam). Je pravno zavezujoč mednarodni dokument, ki ga je ratificiralo 193 držav Organizacije združenih narodov in med katerimi je tudi država

Slovenija. S tem se je Slovenija, država pogodbenica, zavezala, da bo dopolnila in sprejela ustrezno zakonodajo, ki bo uresničevala člene Konvencije (prav tam, str. 3).

Obveznost države Slovenije pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja je zapisana v 2. členu Konvencije (1990), ki države pogodbenice zavezuje, da »spoštujemo in vsakemu otroku /.../ jamčijo s to Konvencijo priznane pravice brez kakršnegakoli razlikovanja, ne glede na raso, barvo kože /.../, invalidnost /.../ ali kakršenkoli drug položaj otroka« (prav tam, člen 2). V skladu s Konvencijo pa bi moralo izobraževanje zagotoviti razvijanje otrokove osebnosti, njegovih kognitivnih in telesnih sposobnosti do največje možne mere in ga pripraviti na odgovorno življenje v svobodni družbi (prav tam, člen 29).

V obdobju med 1990 in 2000 sta bila na ravni mednarodnih organizacij sprejeta dva dokumenta, ki se še posebej ukvarjata z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno–izobraževalne sisteme, in sicer Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne sisteme (1990) ter Salamanška izjava (1994).

2.2 Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o vključevanju invalidnih¹ otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne sisteme²

Resolucijo Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne sisteme (1998, v nadaljevanju Resolucija) so sprejeli Svet Evropske unije in ministri za šolstvo v okviru Sveta leta 1990 in z naslednjimi določili države članice usmerjali, da:

- države povečajo prizadevanja za vključevanje in spodbujajo čim večje vključevanje invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne institucije ter pri

¹ Uporabljamo izraz, ki ga uporablja obravnavani prevedeni dokument, v slovenski terminologiji gre za otroke in mladostike s posebnimi potrebami (Opara 2005, str. 23).

² Prevod dokumenta Resolucija: Andreja Švajger in mag. Cveto Uršič (Človekove pravice in invalidi 1998, str. 213–216).

tem upoštevajo vsakega posameznika in njegove zmožnosti posamično (prav tam, str. 214).

- je v ustreznih primerih vključitev invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne institucije vedno razumljena kot prva možnost in da se morajo te institucije odzvati na potrebe teh vključenih otrok.
- delo specializiranih institucij in centrov za invalidne otroke in mladostnike predstavlja dopolnitev splošnih vzgojno–izobraževalnih institucij.
- morajo biti veščine in učne metode, razvite v okviru posebnega izobraževanja, dostopne invalidnim otrokom in mladostnikom tudi v okviru splošnih vzgojno–izobraževalnih institucij (prav tam).
- se izvajajo ukrepi za večje vključevanje invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne institucije na področju:
 - vzpodbujanja vključevanja invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne institucije, kot so usposabljanje učiteljev na področju posebnih potreb, spreminjanje in dopolnjevanje učnih programov, prilagajanje obstoječih predpisov in organizacije izobraževanja s ciljem odstranjevanja strukturiranih ovir za vključevanje ter sodelovanje z družinami vključenih otrok (prav tam, str. 215).
 - oblikovanja vloge specializiranih institucij in njihovih učiteljev pri uveljavljanju vzgojno–izobraževalne integracije, kot so uporaba teh institucij tudi v vlogi centra za kontinuirano usposabljanje učiteljev, ki potrebujejo dodatno znanje o posebnih učnih potrebah; zaposlitev specializiranih učiteljev v teh institucijah kot mobilnih učiteljev, ki pomagajo vključenim invalidnim otrokom in mladostnikom v splošnih vzgojno–izobraževalnih institucijah; večje sodelovanje med splošnimi vzgojno–izobraževalnimi institucijami in specializiranimi institucijami pri razvijanju učnih programov.
 - premagovanja ovir in težav, s katerimi se invalidni otroci in mladostniki, ki so vključeni v splošne vzgojno–izobraževalne institucije, soočajo, kot so individualizirani učni programi in uporaba nove tehnologije kot sredstva za vzpodbujanje komunikacije in učenja v vzgojno–izobraževalnih institucijah (prav tam).

Resolucija obsega še druga določila, ki so vsa usmerjena v doseganje čim boljšega vključevanja invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno–izobraževalne institucije. V zaključku resolucije pa določilo predvideva, da države članice poročajo Odboru za izobraževanje in Svetu o izvedenih ukrepih v soji državi in o doseženem napredku ter težavah, ki so se pri delu pojavile (prav tam).

2.3 Salamanška izjava³

Salamanška izjava (1998) je bila sprejeta na Svetovni konferenci UNESCA o izobraževanju s posebnimi potrebami v Salamanci leta 1994. Na konferenci so delegati v izjavi:

1. potrdili svojo »zavezanost izobraževanju za vse in priznali potrebo in nujnost pri zagotavljanju izobraževanja otrokom, mladini in odraslim s posebnimi izobraževalnimi potrebami znotraj rednega izobraževalnega sistema« (prav tam, str. 185).

2. zapisali, da morajo imeti vsi otroci, mladostniki in odrasli s posebnimi potrebami dostop do splošnih vzgojno–izobraževalnih institucij, v katerih mora biti strokovno pedagoško osebje usposobljeno za zagotavljanje njihovih posebnih potreb, in da so splošne vzgojno–izobraževalne institucije z vključevalno naravnostjo in z omogočanjem izobraževanja za vse, najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom (prav tam, str. 186).

3. pozvali vlade, da »dajo v politiki in proračunu najvišjo možno prednost izboljšanju svojih izobraževalnih sistemov, da vključujejo vse otroke ne glede na osebne različnosti ali težave« (prav tam), da vključijo v zakone načela vključevalnega izobraževanja z vpisom vseh otrok v splošne vzgojno–izobraževalne institucije, razen če obstajajo opravičljivi razlogi za drugačno ravnanje (prav tam).

³ Prevod: Urad za UNESCO, Ministrstvo za znanost in tehnologijo.

2.4 Unescova svetovna deklaracija o izobraževanju za vse

Unescova Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (Željan 2002) je bila sprejeta na Svetovni konferenci o izobraževanju na Tajskem leta 1990. Mednarodni dokument poudarja:

- neodtujljivo pravico otrok do polnega obsega osnovnega izobraževanja,
- uresničevanje na otroka osredotočene pedagogike, v kateri se individualne razlike sprejemajo kot izziv in ne kot problem,
- izboljšanje kakovosti osnovnega izobraževanja in poučevanja učiteljev,
- prepoznavanje široke raznolikosti individualnih potreb in vzorcev v razvoju vsakega posameznega otroka in upoštevanje tega,
- uresničevanje integriranega, holističnega in interdisciplinarnega pristopa k izobraževanju (prav tam, str. 36).

3. DISKRIMINACIJA IN DRUŽBENO RAZLIKOVANJE

V poglavju, kjer smo na kratko predstavili mednarodne dokumente, ki podajajo temeljne ideje o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja, smo predstavili tudi Salamanško izjavo (1998), v kateri je zapisano, da morajo imeti vsi otroci, mladostniki in odrasli s posebnimi potrebami dostop do rednih vzgojno–izobraževalnih ustanov. Z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno–izobraževalne ustanove in z omogočanjem vzgoje in izobraževanja za vse, postanejo te ustanove najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom (prav tam, str. 186).

Vendar pa zgolj z omogočanjem vključevanja (možnost vpisa) otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno–izobraževalne ustanove še le–te ne postanejo sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom. Skalar, v zvezi s tem, zapiše (1995), da je vzgojno–izobraževalna integracija otrok s posebnimi potrebami mogoča le ob hkratnem uresničevanju socialne integracije teh (prav tam, str. 25). Socialno integracijo pa razume kot vključenost in pripadnost posameznika socialni skupini. Posameznik, ki je socialno integriran, razvije občutke sprejetosti, povezanosti, občutke varnosti in enakopravnosti ter enakovrednosti v socialni skupini (prav tam, str. 25). Če to, kar smo povzeli po Skalarju, navežemo na zgoraj povzeto stališče, ki je zapisano v mednarodnem dokumentu, privzemamo, da je mogoče samo s hkratnim uresničevanjem vzgojno–izobraževalne integracije in socialne integracije otrok s posebnimi potrebami v rednih vzgojno–izobraževalnih ustanovah, govoriti, da so redne vzgojno–izobraževalne ustanove najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom.

Podobno tudi avtorji (Lebrič idr. 2006) s tem, ko predstavijo obravnavanje socialne integracije kot osnovo za preprečevanje socialne izključenosti (prav tam, str. 19), ki je lahko posledica diskriminacijskih odnosov, nakažejo, da so splošno vzgojno–izobraževalne ustanove s svojo vključevalno naravnostjo lahko učinkovite v boju proti diskriminaciji.

Zato bomo v nadaljevanju opredelili pojme stereotipi, predsodki, diskriminacija in stigmatizacija kot vidik preučevanja integracije gluhih in naglušnih učencev v vrstniško skupino sošolcev v oddelku redne osnovne šole. Sledimo Resmanu, ki zapiše (2003), da je lahko vsak učenec v šoli in zunaj nje realno socialno izključen in označen, vendar je

pomembno, ali gre pri tem za trajnejšo stigmatizacijo in izključenost učenca, ki ga lahko ponižuje in prikrajša za njegove pravice, ali ne (prav tam, str. 77).

Preden se bomo spoprijeli z morebitno diskriminacijo in stigmatizacijo naglušne učenke v oddelku v zadnjem triletju redne osnovne šole, bomo opredelili pojme, ki so neposredno povezani z diskriminacijo.

3.1 Stereotipi

Mirjana Ule (2009) zapiše, da »[s]tereotipi pomenijo posploševanje delno točnih, vendar večinoma nepreverjenih, površinskih sodb o človeku ali skupini ali skupnosti.« (Prav tam, str. 178) Nadaljuje, da so te sodbe o človeku, skupini ali skupnosti tipizirane, ohlapne in splošne ter ne ustrezajo stvarnosti. So nespremenljive, toge, popačene predstave in ne upoštevajo individualnih razlik ter omogočajo ustvarjanje družbenih predsodkov. Stereotipi so torej tipizirane sodbe, ki so učinkovite, vendar napačne predstave (prav tam, str. 178).

Stereotipi nastanejo kot rezultat sklepanja na osnovi omejenih, delnih informacij in kot rezultat poenostavljanja kompleksnosti pojavov in dogajanj okrog nas. Zato je njihova naloga, da poudarijo tipične in za nas pomembne značilnosti posameznikov, skupin ali skupnosti (prav tam, str. 178). Avtorici Neža Kogovšek in Brankica Petković (2007) stereotipe poimenujeta kot miselne predale, v katere razvrščamo posameznike in pojave ter dogajanja okrog nas. Pri tem pa tudi opozorita, da zaradi stereotipov kot posplošenih in tipiziranih sodb, na podlagi katerih razvrščamo posameznike in pojave ter dogajanja okrog nas v tako imenovane miselne predale, spregledamo raznovrstnost sveta in nianse znotraj njega (prav tam, str. 25).

Stereotipi so oblike kognitivnih oziroma miselnih sodb, s katerimi si urejamo razvejanost vsakdanjega življenja, v katerem živimo, zato je njihova glavna funkcija zmanjšanje števila informacij, saj nam heterogenost sveta ponuja toliko informacij, da vseh ne moremo predelati (Kogovšek in Petković 2007, str. 25; Kuhar 2009, str. 36; Ule 2009, str. 182). Ob tem Roman Kuhar (2009) poudari, da kljub temu da se stereotipi kot miselne sodbe oblikujejo na osnovi posploševanja, pomanjkljivih dejstev in nepreverjenih informacij, so del naše kognitivne

ekonomije, vendar pa stereotipi niso naše osebne sodbe, pač pa so nam posredovani prek družbene interpretacije (prav tam, str. 36). »Če človek ima stereotipe, potem jih tudi uporablja.« (Ule 2009, str. 183). Avtorica Ule (prav tam) dodaja, da stereotipi vplivajo na oblikovanje vtisa o osebah, ki so objekt stereotipov, in povzema Henrija Tajfela (1981, v prav tam, str. 183), ki je v *Human Groups and Social Categories* identificiral pet osnovnih funkcij, ki jih stereotipi izpoljujejo, in sicer:

- kognitivna funkcija, s katero stereotipi poenostavljajo kompleksnost in raznovrstnost sveta, v katerem živimo,
- motivacijska funkcija, s katero stereotipi ohranjajo in reprezentirajo pomembne družbene vrednote določene skupine,
- normativna funkcija, ki se nanaša na ustvarjanje in ohranjanje skupinskih norm in prepričanj kot način delovanja stereotipov,
- razlagalna funkcija, v kateri stereotipi razlagajo družbene pojave,
- razlikovalna funkcija, s katero stereotipi ohranjajo razlike med skupinami v korist lastne skupine (prav tam).

Razlikovalna funkcija stereotipov, v primeru, ko se posameznik poslužuje uporabe stereotipov, opozori Kuhar (2009), privede do dveh napak. Prva napaka je, da opredeljujemo ljudi, o katerih imamo predsodke, bolj podobne članom skupine, ki ji pripadajo, in bolj različne od članov drugih skupin, katerim ne pripadajo, kot v resnici so. Druga pa je, da po navadi skupino, kateri pripadamo, ocenjujemo kot boljšo od ostalih skupin, ki jim ne pripadamo. Pri tem poudari, da to delovanje razlikovalne funkcije stereotipov ne sme služiti opravičevanju uporabe stereotipov, saj so v tem primeru le-ti izhodišče za diskriminacijo (prav tam, str. 37).

V vsakdanjem govoru pogosto ne razlikujemo med stereotipi in predsodki, vendar se pojma razlikujeta. V nadaljevanju bomo opredelili pojem predsodki.

3.2 Predsodki

Če smo zapisali, da so stereotipi oblike kognitivnih oziroma miselnih sodb, ki se oblikujejo na osnovi posploševanja, pomanjkljivih dejstev in nepreverjenih ali celo napačnih informacij (Kuhar 2009, str. 36), potem se v primeru, ko govorimo o predsodkih, na te kognitivne oziroma miselne sodbe nalepijo še čustva. Tako pri pojmu predsodki ni več v ospredju kognicija, pač pa so v ospredju čustva in čustveno obarvane vnaprejšnje sodbe (prav tam, str. 38). Zato poudari Ule (2009), da pomen predsodkov ni v njihovi iracionalnosti in neustreznosti stvarnosti, ampak je v vrednotnih ocenah, ki jih predsodki ponudijo posamezniku in skupinam. Tako preko ocenjevanja in vrednotenja, ki spremljata predsodke, usmerjajo predsodki naše zaznavanje zunanjega sveta, ne da bi to opazili. To usmerjanje se kaže v popačenju podobe objekta in v močni selektivni pozornosti opazovalca do obnašanja drugih ljudi. Selektivna pozornost opazovalca se izraža tako, da je opazovalec pozoren samo na tiste vidike obnašanja drugih ljudi, ki so v skladu z njegovimi predsodki. Ker tega, da predsodki usmerjajo naše zaznavanje zunanjega sveta, ne opazimo, je tudi uporaba predsodkov večinoma nezavedna, avtomatsko potekajoča navada. Izražamo jih preko fraz, šal in dvoumnosti (prav tam, str. 186).

Polje delovanja predsodkov, zapiše avtorica, je vsakdanji svet, v katerem živimo, in vsakodnevne interakcije z drugimi ljudmi. Predsodke lahko najdemo v filmih, popularni glasbi, javnem govoru, v političnih in državnih institucijah in se izrazijo v nespoštljivem, netolerantnem in ponižujočem odnosu do drugih. Vendar se nam zdijo nenevarni, nedolžni ali pa jih skoraj ne opazimo in se jih ne zavedamo, ker se nam zdijo tako vsakdanji. Pri tem pa avtorica izpostavi, da lahko predsodki »hitro postanejo družbeno vezivo množic [in] se širijo kot virusi« (prav tam). V tem primeru, se predsodki »spremenijo v orodje agresije, /.../, opravičilo vsakovrstnih diskriminacij, /.../ [in] prepuščanja ogroženih skupin njihovi 'usodi'« (prav tam).

V samem procesu izražanja predsodkov, predstavljajo le-ti prikrito pripravljeno za določeno obnašanje, vendar avtorica meni, da čeprav ima lahko posameznik take ali drugačne predsodke, to še ne pomeni, da jih bo tudi vnesel v svoje obnašanje v odnosu do drugih. Manifestacija predsodkov torej ni nujna. Avtorica povzema po Gordonu Allportu

(1954, v prav tam, str. 188–189) pet stopenj izražanja predsodkov v vedenju posameznika in skupin, ki so hierarhično razvrščene:

1. stopnja je opravljanje, ki predstavlja izražanje določene nenaklonjenosti v odnosu do drugih skozi šale in humor.
2. stopnja je izogibanje, ki pomeni vzpostavljanje socialne distance do tistih posameznikov, ki pripadajo skupini, do katere imamo predsodke. Socialna distanca se vzpostavlja zaradi potrebe po izogibanju medosebnim odnosom z drugimi. Ustvarjanje socialne distance se lahko kaže kot individualno izogibanje kontaktom ali pa kot vzpostavljanje norm na družbeni ravni pri vzpostavljanju kontaktov.
3. stopnja je diskriminacija, ki je neposredno usmerjena proti tistim posameznikom, ki pripadajo skupini, do katere imamo predsodke, in se izraža v preprečevanju dostopa tem posameznikom do določenih dobrin, ki jih ima na razpolago dominantna skupina.
4. stopnja je nasilje, ki predstavlja izražanje predsodkov na način, ki je povezan s fizičnim ogrožanjem skupin, do katerih imamo predsodke.
5. stopnja je genocid, ki je najbolj skrajna oblika izražanja predsodkov in se kaže v fizičnem preganjanju celih skupin, narodov, do katerih imamo predsodke (prav tam).

Kogovšek in Petković (2007) zapišeta, da gre pri izražanju predsodkov za določene koristi, ki jih poimenujeta družbene koristi. Posameznik si z izražanjem predsodkov, ki ga pripadniki določene skupine odobravajo, utrjuje svojo pozicijo v tej skupini (prav tam, str. 26).

Sklenemo lahko z mislijo Kuharja (2009), da stereotipi niso naše osebne miselne sodbe, ampak so nam posredovani preko družbene interpretacije in ker smo zapisali, da se, ko govorimo o predsodkih, na te miselne sodbe (predstavljajo stereotipe) nalepijo še čustva, potem velja tudi za predsodke, da so nam posredovani in se oblikujejo s pomočjo socialnih reprezentacij, ki prevladujejo v določeni družbi (prav tam, str. 36 in 38). Zato avtor za nastanek in ohranjanje predsodkov pri posamezniku poudari vlogo primarne socializacije, v času katere preko pomembnih Drugih pridobimo prve splošne sodbe o svetu, in vlogo

sekundarne socializacije, v času katere lahko preko prikritega učnega kurikula pridobimo informacije, ki so polne predsodkov (prav tam, str. 40).

Na opredeljena pojma stereotipi in predsodki bomo navezali še pojem diskriminacije in ga v nadaljevanju opredelili.

3.3 Diskriminacija

Kogovšek in Petković (2007) zapišeta, da si posamezniki velikokrat prizadevamo, da bi se razlikovali od drugih, saj bi tako izstopali ter bili opaženi in v tem tudi ne vidita nič spornega. Postane pa to razlikovanje družbeno nesprejemljivo, ko temelji na posameznikovi osebni okoliščini. Avtorici osebne okoliščine opredelita kot tiste osebne lastnosti, ki si jih posameznik ne izbere, se z njimi rodi ali pa se jim ne more odreči. Zato razlikovanje na podlagi posameznikovih osebnih okoliščin postane diskriminacija (prav tam, str. 10). Tako diskriminacija deluje na osnovi pripadnosti določenim skupinam glede na osebne okoliščine in ta pripadnost glede na osebne okoliščine povezuje posameznike v ločeno družbeno skupino (Kuhar 2009, str. 14).

Pri opredelitvi oziroma naštevanju, katere so osebne okoliščine, bomo izhajali iz Amsterdamske pogodbe iz leta 1997⁴, s katero so se članice Evropske unije zavezale k preprečevanju vsakršne diskriminacije na osnovi šestih osebnih okoliščin:

- spol
- rasa ali etična pripadnost
- vera ali prepričanje
- invalidnost
- starost
- spolna usmerjenost.

⁴ Amsterdamska pogodba,
http://www.svz.gov.si/fileadmin/svz.gov.si/pageuploads/Primarna_zakonodaja/Amsterdamska.pdf (17. 6. 2016).

Diskriminacijo na osnovi zgoraj zapisanih šestih osebnih okoliščin tako razvrstimo v posamezne kategorije. Govorimo o diskriminaciji na osnovi spola, etični ali rasni diskriminaciji, verski diskriminaciji, diskriminaciji na osnovi hendikepa, starostni diskriminaciji in diskriminaciji na osnovi spolne usmerjenosti (Kuhar 2009, str. 16).

Avtor (2009) zapiše, da obstajajo različne oblike in načini diskriminacije in da se najbolj splošna oblika diskriminacije izraža skozi družbeno izključevanje določenih posameznikov ali skupin. V nadaljevanju opredeli diskriminacijo v pravnem in sociološkem smislu. Za nas je pomembna opredelitev diskriminacije v širšem sociološkem smislu, ki je »oblika družbene prakse, ki praviloma temelji na predsodkih in stereotopih, globoko zakoreninjenih v kulturi določene družbe« (prav tam, str. 15) in se kaže »v formalnih ali neformalnih oblikah segregacije, marginalizacije oziroma družbenega izključevanja posameznikov ali skupin« (prav tam). Če povzamemo, pomeni diskriminacija vsako dejanje, ki določenim posameznikom ali skupinam onemogoča enako uživanje njihovih pravic v primerjavi s preostalimi člani določene družbe in jih tudi v primerjavi s preostalimi člani določene družbe postavlja v slabši položaj ter jih potiska na rob družbe v fizičnem ali simbolnem smislu (prav tam).

Diskriminacija na osnovi pripisovanja je najbolj nedvoumna oblika diskriminacije. Pri tej obliki diskriminacije je vzrok neenakopravnega obravnavanja posameznika v pripisovanju določenih lastnosti in zmožnosti njegovi identiteti. Te pripisane lastnosti in zmožnosti pa ni nujno, da so resnične, ker to pripisovanje določenih lastnosti in zmožnosti ne temelji na izkustvu. V primeru diskriminacije na osnovi pripisovanja postanejo osebne okoliščine izhodišče za pripisovanje manjših sposobnosti posameznikom z določeno osebno okoliščino (prav tam, str. 65).

Avtor v primeru diskriminacije na osnovi pripisovanja izpostavi, da to pripisovanje lahko temelji na osnovi vidnih znakov ali pa tudi na osnovi nevidnih, zamišljenih ali nepoznanih znakov. Ko pripisovanje, ki je izhodišče za diskriminacijo, temelji na osnovi vidnih znakov, potem znak kot viden simbol najprej deluje na ravni neverbalne komunikacije kot je pogled, strmenje in podobno. Določenim znakom so pripisane stereotipne predstave, ki delujejo na osnovi znaka in se skozi vidne znake tudi ustvarjajo (prav tam, str. 67 in 69). Kot smo zapisali, lahko pripisovanje kot izhodišče za diskriminacijo temelji tudi na osnovi nevidnih ali

zgolj zamišljenih znakov. Avtor tukaj piše o spolni usmerjenosti in verski identiteti, ki sta obe praviloma nevidni in neopazni (prav tam, str. 78).

V nadaljevanju bomo predstavili oblike diskriminacije po Kogovšek in Petković (2007, str. 15–24):

- neposredna diskriminacija, ki se kaže v neposrednem ali direktnem neenakopravnem in manj ugodnem obravnavanju posameznika ali skupine zaradi osebne okoliščine (prav tam, str. 15),
- posredna diskriminacija, ki se pojavi, ko uporabljamo na videz nevtralne kriterije, ki so enaki za vse, vendar imajo v praksi uporabljeni kriteriji diskriminatoren učinek, saj postavljajo določene posameznike ali skupine z določeno osebno okoliščino v manj ugoden položaj (prav tam, str. 16),
- institucionalna diskriminacija, pri kateri so dejanja izključevanja in neenakopravnega obravnavanja vpisana v samo sistemsko ureditev in v pravila delovanja določenih družbenih institucij. Njeno nasprotje je individualna diskriminacija, ki jo izvaja en posameznik v odnosu do drugega posameznika in ne poteka na sistemski ravni (prav tam, str. 17),
- multipla ali večplastna diskriminacija, pri kateri oblike neenakopravnega in manj ugodnega obravnavanja določenega posameznika ali skupine izhajajo iz več različnih osebnih okoliščin istočasno. Posamezniki ali skupine so diskriminirani na osnovi več različnih osebnih okoliščin in takšna diskriminacija ustvarja neko novo situacijo, ki je kombinacija več osebnih okoliščin (prav tam, str. 18),
- nadlegovanje kot oblika nezaželjenega delovanja v odnosu do posameznika, ki je povezano z njegovo osebno okoliščino, in je za posameznika ponižujoče, žaljivo ali sovražno. Nadlegovanje je diskriminatorno, v primeru, ko imajo šala, pripombe ali opazke dokazljivo ponižujoč, sramotilen, žaljiv in sovražen učinek na posameznika, kateremu so bile namenjene (prav tam, str. 20),
- viktimizacija ali povračilni ukrep, ki se nanaša na diskriminacijo, ki se je zgodila v preteklosti. Viktimizacija predstavlja tisto obliko delovanja, ki posameznika, v

postopkih iskanja pomoči zaradi lastne izpostavljenosti pretekli diskriminaciji, izpostavi neugodnim posledicam. Viktimizacija se uresničuje tudi takrat, ko so takšnim neugodnim posledicam izpostavljeni tisti, ki diskriminiranim posameznikom pomagajo v postopkih iskanja pomoči (prav tam, str. 21),

- etnično profiliranje kot nedopustna obravnava, ki v širšem smislu pomeni rangiranje posameznikov v skupine glede na njihovo etnično ali rasno in versko pripadnost ter nacionalni izvor in hkrati pripisovanje določenih lastnosti tako nastalim kategorijam posameznikov. Pripisane določene lastnosti tako nastalim kategorijam posameznikov bodo nato določale, na kakšen način bodo posamezniki nastalih kategorij obravnavani (prav tam),
- sovražni govor kot način ustnega ali pisnega izražanja diskriminatornih stališč ahko predstavlja podlago za različne oblike diskriminacije in je razumljen kot govor, ki druge spodbuja k dejanjem izločanja in marginaliziranja posameznika ali določene skupine. Kadar pa poteka sovražni govor v obliki nadlegovanja, predstavlja obliko diskriminatorne prakse. Na tem mestu avtorici opozorita na zatekanje k svobodi govora kot izgovoru za sovražni govor. Poudarita, da svoboda govora ni absolutna pravica, ampak je pravica, ki je omenjena s pravicami drugih (prav tam, str. 23),
- dajanje navodil za diskriminacijo kot obliko diskriminacije, pri kateri nek določen posameznik posreduje navodila drugemu posamezniku, kako naj določene posameznika ali skupino diskriminira, segregira in marginalizira. Ta oblika diskriminacije se nanaša na diskriminatorno ravnanje, ki se še ni zgodilo. Čeprav posameznik, ki posreduje navodila, sam ne izvaja diskriminatornega ravnanja, je posredovanje takšnih navodil že diskriminacija (prav tam, str. 24).

Poseben sklop delovanja diskriminacije pa je povezan z jezikom in Kuhar (2009) povzame po Kristini Boreus (2006, v prav tam, str. 19) diskurzivno diskriminacijo, ki jo izvajamo preko uporabe jezika. Pri diskurzivni diskriminaciji gre za uporabo jezikoslovnih sredstev, s katerimi manj ugodno obravnavamo določeno skupino ali posameznike, za katere sklepamo, da pripadajo določeni skupini. Prvi tip diskurzivne diskriminacije se lahko pojavlja v zavestni uporabi oznak, ki so negativno konotirane. To pomeni, da, namesto da uporabimo korektno

označevanje ali poimenovanje, namerno izberemo besednjak, s katerim bomo namerno izključevali ali poniževali določenega posameznika ali skupino (prav tam). Avtor še doda, da je ta prvi tip diskurzivne diskriminacije preko uporabe negativno konotiranih izrazov verjetno ena najbolj razširjenih oblik, ki jo posamezniki ali skupine doživljajo v vsakdanjem življenju (prav tam, str. 89).

V primeru diskriminacije kot reakcije na stigmatizirano identiteto, se avtor navezuje na Erving Goffmana (2008, v prav tam), ki v svoji študiji o stigmi, poudarja, da je stigma lastnost, ki je za posameznika in posameznico diskreditirajoča in vedno relacijska. Kar pomeni, da je lahko ista lastnost v določenih kontekstih nestigmatizirajoča, v drugih pa stigmatizira. In ta lastnost posameznika, ki ga stigmatizira, lahko povzroča preko stigme tudi izključevanje in diskriminacijo (prav tam, str. 12). Kuhar (2009) povzame Goffmana (2008, v prav tam), da je to, ali bo prišlo do stigmatizacije, odvisno od tega, kako bo določena lastnost posameznika, ki je del njegove identitete, prepoznana in ocenjena. Zato zapiše, da je stigma posledica nenehnega prepoznavanja posameznikove lastnosti kot ogrožajoče in tako postane posameznikova lastnost tudi izhodišče za diskriminacijo. Diskriminacija ni nujno vedno zavestno dejanje izključevanja oziroma neenakopravnega obravnavanja določenih posameznikov in posameznic in prav zato lahko do diskriminacije pride tudi posredno preko odzivov na stigmo (prav tam, str. 81).

Z zgornjim zapisom, da lahko do diskriminacije pride tudi posredno preko odzivov na stigmo, se navezujemo na opredelitev pojmov stigma in stigmatizacija.

3.4 Stigma in stigmatizacija

V *Slovarju tujk* (2002) je zapisano več pomenov besede stigma in eden izmed njih je, da je stigma sramotno znamenje. Pod geslom stigmatizacija pa je razložen tudi sociološki pomen, ki pomeni zaznamovanost, zaznamovanje (prav tam, str. 1091). Pri starih Grkih in Rimljanih je bila stigma znamenje, narejeno pobeglim sužnjem in hudodelcem.⁵

⁵ Povzeto po Slovarju slovenskega knjižnega jezika dostopno na internetni strani: <http://www.fran.si/iskanje?View=1&Query=stigma&FilteredDictionaryIds=130> (24. 6. 2016).

Za dobro razumevanje stigme bomo začeli z besedami Goffmana (2008) v delu *Stigma*, da je družba tista, ki določa, kako kategoriziramo posameznike in kako tem kategorijam pripišemo lastnosti, ki so za pripadnike posameznih kategorij nekaj naravnega in vsakdanjega (prav tam, str. 12). Ta kategorizacija posameznikov nam omogoča, da se z drugimi posamezniki v socialnem okolju srečujemo na način, ne da bi jim posvečali posebno pozornost ali delali kakšne posebne zaključke v zvezi z njimi. V primeru srečanja z neznancem pa je drugače. Takrat s pomočjo prvega vtisa o neznancu predpostavljamo njegovo kategorijo in lastnosti te kategorije, njegovo »socialno identiteto«. V skladu s tem si tako predstavljamo, kdo bi ta neznanec lahko bil in ne da bi se zavedali v skladu s predpostavljanim njegove kategorije postavimo tudi normativna pričakovanja. Šele ko ta normativna pričakovanja niso izpolnjena, ugotovimo, da smo posamezniku pripisali navidezno socialno identiteto in ne dejanske socialne identitete, za katero bi dejansko lahko dokazali, da ji pripada. Omenjena normativna pričakovanja pa niso izpolnjena, ker ima ta neznanec neko lastnost, po kateri se razlikuje od drugih posameznikov v kategoriji, za katero smo predpostavljali, da je njegova. Zaradi te njegove lastnosti ga iz običajnega posameznika reduciramo na pomanjkljivega posameznika. Takšno lastnost posameznika poimenuje avtor stigma. Povzroča svojevrstno neskladnost med navidezno in dejansko socialno identiteto. Pojem stigma se tako nanaša na lastnost posameznika, ki je zanj diskreditirajoča, vendar je, kot smo že omenili, ta lastnost vedno relacijska. To pomeni, da bo v določenih okoliščinah lastnost posameznika prepoznana kot stigmatizirajoča, v drugih okoliščinah pa bo ta ista lastnost prepoznana kot nestigmatizirajoča (prav tam).

Podobno zapiše Ule (2009, str. 233), in sicer, da stigma vključuje vse tiste lastnosti ali znake, ki posameznika, ki pripada določeni družbeni skupnosti in kulturi, močno diskreditirajo in ga s tem diskvalificirajo za polno družbeno veljavo.

Pojem stigma, ki se po Goffmanu (2008) nanaša na lastnost posameznika, nosi v sebi dvojni vidik, izmed katerih je prvi, da stigmatizirani posameznik predvideva, da je njegova različnost vidna ali poznana, ter drugi, da stigmatizirani posameznik predvideva, da njegove različnosti ni mogoče takoj opaziti in tudi ni poznana (prav tam, str. 13). Tako avtor razlikuje tri oblike stigme, in sicer telesna posebnost, ki pomeni različne fizične posebnosti ali fizični hendikep, značajske nezaželene lastnosti in skupinske stigme rase, narodnosti in vere (prav tam). Ker se stigma nanaša na lastnost posameznika, ki ga diskreditira, avtor sklene, da je posameznik, ki

ima takšno lastnost, nosilec stigme, nosilec nezažele drugačnosti. Stigmo pa opredeli kot nezaželeno drugačnost (prav tam, str. 14).

Za Lerito M. Coleman⁶ (1999) sta bila pri preučevanju stigme pomembni dve temeljni vprašanji, in sicer, kaj je stigma in zakaj se ohranja. Pri tem je ugotovila, da je stigma zapleten, kompleksen pojav, ki je poln paradoksov, odraža kulturo in družbo ter se nenehno spreminja (prav tam, str. 198). Zapisala je: »Stigma predstavlja življenjski pogled: skupek osebnih in družbenih konstruktov; skupek socialnih zvez in socialnih odnosov; obliko družbene realnosti.« (Prav tam)

Avtorica utemeljuje, da stigma odraža kulturo in družbo ter se nenehno spreminja, zato se sprašuje, zakaj so v določenih zgodovinskih obdobjih in v določenih kulturah nekatere lastnosti zaželene, druge pa nezaželene in zaničevane. Kot odgovor nam ponudi nov pogled na stigmo, in sicer, da je stigma odziv na dilemo razlike (prav tam). Ta pogled na stigmo nam predstavi tako, da začne z mislijo, da je raznolikost človeških značilnosti neskončna, zato je tudi razlik med posamezniki nešteto (prav tam, str. 199). Tukaj se avtorica naveže na pojem stigma, kot smo ga tudi mi povzeli po Goffmanu (2008), in zapiše, da je lastnost posameznika, ki je v določenih okoliščinah stigmatizirajoča za posameznika in v drugih okoliščinah nestigmatizirajoča ter da je stigma nezaželena drugačnost (prav tam, str. 14). V nadaljevanju pa Coleman (1999) doda, da stigma odraža družbo in kulturo in tako sklene, da je to, ali bo različnost stigmatizirana oziroma nezaželena, odvisno od socialnega konteksta in je do neke mere arbitrarno določeno. Utemeljuje, da je mogoče vse človeške razlike načeloma stigmatizirati. Konceptualizacija stigme kot relacijske do socialnega okolja pa izraža, da tisti, ki imajo moč v socialnem okolju, lahko določijo, katere človeške razlike so zaželene ali nezažele. Tako so v stigmati izražene vrednote sodbe tistih, ki imajo moč, torej dominantne skupine. Stigma je posledica družbene primerjave med dominantno skupino in posameznikom z določeno značilnostjo (prav tam, str. 199).

Sklenemo lahko, da je stigma, ki jo ima posameznik, neločljivo povezana z družbenim okoljem, kateremu pripada, in normami tega družbenega okolja, ki določajo, katere lastnosti so zaželene in katere nezaželene.

⁶ Odlomek iz knjige Ainlay S. C., Becker G., Coleman L. M. (1986, str. 211–232). Prevod: Jure Potokar (Ule 1999, str. 198–214).

Coleman (1999) pravi, da je posledica stigme posebna oblika mobilnosti navzdol. Kar pomeni, da posamezniki, ki so stigmatizirani, spoznajo, da so izgubili svoje mesto v družbeni hierarhiji, posledica tega spoznanja pa je prizadevanje, da bi posamezniki pripadali nestigmatizirani večini. Kajti zaradi stigme se nekateri posamezniki čutijo boljše od drugih, da pa se lahko počutijo superiorno, morajo biti tudi posamezniki, za katere se zdi, da so ali pa se dejansko počutijo inferiorno (prav tam, str. 200). Pogoj nastanka tega procesa je obstoj sporazuma o tem, da je različnost po naravi nezaželena (prav tam, str. 201). Tako smo prišli do procesa stigmatizacije, katerega rezultat je stigma oziroma stigmatizirani posameznik. V nadaljevanju bomo opisali proces stigmatizacije.

Zapisali smo, da so glede na družbeni kontekst in norme v tem kontekstu, človeške razlike lahko opredeljene kot nazaželena drugačnost in s tem stigmatizirane ali pa tudi ne. Privzeli smo, da stigma izraža kulturo in družbo in se nenehno spreminja. Tako lahko sklenemo, da je stigma družbeni konstrukt, ki omogoča proces stigmatizacije s strani določene družbene skupine in posameznikov. Privzemamo tudi opredelitev procesa stigmatizacije avtorice Ule (2009), da je to proces »označevanja in izključevanja tistih posameznikov ali skupin, ki s svojim obnašanjem ali s svojimi fizičnimi posebnostmi ne zadostijo 'standardu normalnosti'« (prav tam, str. 233). V opredelitvi avtorica omenja telesne posebnosti, kamor spada tudi telesni hendikep, kot eno izmed oblik stigme. Tudi po Goffmanu (2008, str. 13) so posebnosti, ki so fizično očitne in vidne ter predstavljajo nek primanjkljaj, ki se ga v večini primerov ne da spremeniti, zelo izpostavljene procesu stigmatizacije.

Avtorica Ule (2009) poudari, da se v procesu stigmatizacije marginalizirani položaj določene skupine ali posameznika utrjuje, ter dodaja, da se »prizadeti« ne morejo izogniti pripisovanju stigme, saj stigmatiziranje »potisne človeka v položaj nedoraslega subjekta, ki mu nekaj manjka do priznanja normalne človeškosti« (prav tam, str. 237). Ob tem da se posamezniki ne morejo izogniti pripisovanju stigme, izpostavi, da se enako ne morejo izogniti pripisovanju manjvrednosti stigmatiziranemu (prav tam). Avtorica nadaljuje, da v primeru, ko se posameznik poskuša stigmati izogniti, tako da z utemeljevanjem zavrača pripisovanje, ničesar ne doseže, ampak sproži nasprotni učinek pri drugih posameznikih, ki se kaže v tem, da utrdi njihovo prepričanje o umestnosti stigmatizacije. Za avtorico je pripisovanje stigme »performativen akt, ki vnaprej totalizira vse logično polje, tako da je nasprotovanje nemogoče« (prav tam). Za prekinitev procesa stigmatizacije, bi morali nehati obstajati odnosi

nadmoči in podrejanja, v katerih dominantna skupina predstavlja normo družbene skupnosti nasproti podrejeni skupini (prav tam).

V prejšnjih poglavjih smo zapisali, da so stereotipi oblike kognitivnih oziroma miselnih shem, s katerimi si urejamo razvejanost vsakdanjega sveta in to počnemo zaradi naše potrebe po tem, da si svet, kateremu pripadamo poenostavimo. Ta pristop uporabi Coleman (1999) v primeru urejanja neskončnih raznolikosti človeških značilnosti in predpostavlja, da je proces stigmatizacije naravni odziv in način urejanja te neskončnosti človeške različnosti (prav tam, str. 204). Pri tem pa avtorica poudari, da tak pogled ne pojasni, zakaj pride v procesu stigmatizacije do negativnih pripisovanj in prepričanj o inferiornosti stigmatiziranega posameznika s strani dojemajočega. Za avtorico predstavlja stigma v procesu stigmatizacije lastnost, ki vpliva na percepcijo celotne osebnosti posameznika in spodkopava identiteto stigmatiziranega posameznika. Zato meni, da se od stigmatiziranih posameznikov ne pričakuje, da so inteligentni ali privlačni (prav tam, str. 205).

Coleman izpostavi vprašanje Ainlay in Crosby (v Coleman 1999, str. 205), ali je mogoče, da vidi oziroma dojema nestigmatizirani posameznik stigmatizirano osebo kot celovito osebo z različnimi lastnostmi, pri čemer so nekatere njene lastnosti podobne in nekatere njene drugačne od njegovih. Njun odgovor zapiše z njuno trditvijo, da opazamo razlike pri določenih posameznikih, kadar je to potrebno, in zato stigmatizacija ni nujno avtomatska (prav tam, str. 205). Avtorica nadaljuje, da v primeru, ko ima stigmatizirani posameznik neko bistveno znanje ali sposobnost, ki nam jo pokaže, ugotovimo, da tiste njegove lastnosti, ki smo jih imeli za drugačne od naših, niso tako zelo različne in da nam je stigmatizirani posameznik bolj podoben kot različen od nas (prav tam, str. 206).

Iz do sedaj zapisanega lahko povzamemo, da proces stigmatizacije poteka v odnosu inferiornost – superiornost in da je zelo pomembno, da stigmatizirani posameznik ugotovi, da je tisti, ki stigmatizira in je ustvaril položaj svoje superiornosti in s tem tudi potrebo po ohranjanju le-tega, privezan oziroma odvisen od verovanja, da so stigmatizirani posamezniki inferiorni (prav tam, str. 207). Zato je pomembno, da stigmatizirani posamezniki s svojim vedenjem ne krepijo inferiornega statusa, ki jim je dodeljen.

Avtorica v nadaljevanju zapiše dva preprosta načina, na katera nestigmatizirani posamezniki prenesejo in sporočajo občutek temeljne inferiornosti stigmatiziranim posameznikom

(prav tam). To posredovanje občutka temeljne inferiornosti stigmatiziranim posameznikom pa je za ohranjanje položaja superiornosti nestigmatiziranih posameznikov ključno.

Prvi način je socialno zavračanje ali socialna izolacija, ki jo lahko posamezniki izražajo na različne načine, kot na primer z očesnim stikom, govorom in medosebno razdaljo. Stigmatizirana vloga skozi pristop simboličnega interakcionizma je vloga, pri kateri se posameznik obnaša v skladu s pričakovanji drugih o tej vlogi in zato spremeni svojo identiteto, da je skladna s pričakovanji. Stigmatizirani posamezniki postanejo odvisni in pasivni, ker se to od njih pričakuje. Socialno zavračanje vpliva na stigmatiziranega posameznika in tudi na vse, ki so socialno vpleteni (družina, sorodniki). Stigmatizirani posamezniki tako omejijo svoje odnose z drugimi stigmatiziranimi posamezniki ali pa se omejijo zgolj na tisti odnos, v katerem socialne vezi prevladajo nad stigmo (prav tam).

Drugi način posredovanja občutka temeljne inferiornosti stigmatiziranim posameznikom s strani nestigmatiziranih posameznikov so zmanjšana pričakovanja glede razvoja sposobnosti, udejstvovanja in obnašanja stigmatiziranih posameznikov, ki jim jih nestigmatizirani posamezniki sporočajo. Stigmatizirani posamezniki niso deležni spodbud, ki bi vplivale na njihove aspiracije. Kot primer avtorica zapiše, da se zgodi, da so otroci oboleni za boleznijo raka po navadi deležni prizanesljivejše obravnave učiteljev, kar pripelje do upadanja dosežkov, nižji dosežki pa ohranjajo še naprej zmanjšana pričakovanja, aspiracije (prav tam, str. 208).

3.5 Razmerje med pojmom stigmatizacija in diskriminacija

Glede na do sedaj zapisano v poglavjih diskriminacija in stigmatizacija bomo v nadaljevanju vzpostavili razmerje med obema pojmomoma. Zapisali smo, da je Goffman (2008) stigmo opredelil kot »nezaželena drugačnost«, ki je vedno relacijska, in zato domneval, da je vse človeške razlike mogoče stigmatizirati (prav tam, str. 14). Ule (2009) je proces stigmatizacije označila kot relacijski: zapisala je, da posamezniki ali skupine ne zadostijo »standardu normalnosti« (prav tam, str. 233). Za avtorico Coleman (1999) pa je stigmatizacija odziv na dilemo razlike. Poudarila je, da je proces stigmatizacije vedno v odnosu inferiornost –

superiornost. Če povzamemo vse navede opredelitve zgoraj omenjenih avtorjev lahko zapišemo, da mora biti izpolnjen pogoj primerjave, da bo do procesa stigmatizacije prišlo. Stigmatizacija in stigma nista vnaprej dani zaključeni strukturi, ampak se razvijata v samem procesu. Sklenemo lahko, da pri procesu stigmatizacije ne gre toliko za posameznikovo lastnost, ki jo opazimo, kot gre v bistvu za človeško konstruirano zaznavanje te lastnosti, ki se nenehno spreminja. V stigmatizaciji se skriva način naše percepcije te lastnosti, hkrati pa stigma legitimizira naše negativne odzive na človeške razlike (Coleman 1999, str. 211). Če sedaj pogledamo pojem diskriminacija, ki je neenako obravnavanje določenih posameznikov ali skupin in onemogočanje udeležanja njihovih pravic in svoboščin v primerjavi s preostalimi posamezniki določene družbene skupnosti (Kuhar 2009, str. 15), lahko sklepamo, da gre pri obeh procesih, tako stigmatizacije kot diskriminacije, za primerjavo med določenimi posamezniki ali skupinami in preostalimi posamezniki družbene skupnosti, le da se ti rezultati primerjave pri stigmatizaciji izražajo v stigmatizaciji in v inferionem odnosu do stigmatiziranih, medtem ko se pri diskriminaciji izražajo v praksi vsakdanjega življenja (Coleman 1999, str. 206; Kuhar 2009, str. 15). Diskriminacija v osnovi temelji na predsodkih in stereotipih, ki so nam posredovani preko družbene interpretacije (Kuhar 2009, str. 36), česar pri procesu stigmatizacije nismo zapisali. Stigmatizacija je proces v naših glavah, medtem ko je diskriminacija udeležanje naših misli in sklepov v vsakdanjem življenju in lahko predstavlja materializacijo stigmatizacije.

4. OPREDELITEV GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK TER OPIS NJIHOVEGA PRIMANJKLJAJA

Na podlagi dokumenta Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) bomo predstavili strokovne definicije gluhih in naglušnih učencev, v katerem je v najbolj splošni opredelitvi gluhih in naglušnih otrok zapisano, da so naglušni otroci tisti, ki imajo povprečno izgubo sluha v govornem območju na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz manj kot 110 dB, gluhi otroci pa tisti, ki imajo povprečno izgubo več kot 110 dB (prav tam, str. 11).

V dokumentu so v opredelitvi naglušnih otrok vključeni otroci z lažjo izgubo sluha, otroci z zmerno izgubo sluha in otroci s težko izgubo sluha; v opredelitvi gluhih otrok pa so vključeni otroci z najtežjo izgubo sluha in otroci s popolno izgubo sluha (prav tam, str.11–13).

Med naglušnimi in gluhiimi otroki so velike individualne razlike glede njihovih govorno–jezikovnih in komunikacijskih veščin, saj na razvoj in učenje le–teh pomembno vplivajo stopnja izgube sluha, ustrezna dodelitev slušnega pripomočka, ustrezna in zgodnja rehabilitacija ter otrokove kognitivne, osebne lastnosti (prav tam, str. 11).

V nadaljevanju bomo kratko predstavili posamezne podskupine naglušnih in gluhih otrok.

4.1 Naglušni otroci

V skupino naglušnih otrok uvrščamo otroke z lažjo izgubo sluha, otroke z zmerno izgubo sluha in otroke s težko izgubo sluha.

a) Otroci z lažjo izgubo sluha

Otroci z obojestransko lažjo izgubo sluha ali zmerno izgubo sluha na enem ušesu in brez izgube na drugem ušesu imajo povprečno izgubo sluha v govornem območju od 26 do 46 dB. Otroci z lažjo izgubo sluha lahko imajo težave pri slušni orientaciji. Ti otroci se učijo govora in slovenskega jezika ter se sporazumevajo po slušni poti, le v

hrupnem okolju uporabljajo večino odgledovanja z ustnic. V tistem okolju otroci slišijo in razumejo glasovni govor, vendar pa ob spremembah pogojev poslušanja (denimo hrup v okolju/prostoru, tih govor, slabše razumljiv govor, oddaljenost od izvora zvoka) postane glasovni govor otroku težje razumljiv. Takrat pride zaradi napačnega slušnega zaznavanja glasovnega govora tudi do spremenjenega razumevanja vsebine povedanega (prav tam, str. 11–12).

b) Otroci z zmerno izgubo sluha

Otroci z obojestransko zmerno izgubo sluha ali težko, najtežjo ali popolno izgubo sluha na enem ušesu in brez izgube na drugem ušesu imajo povprečno izgubo sluha v govornem območju od 41 do 60 dB. Ti otroci se učijo govora in slovenskega jezika ter se sporazumevajo primarno po slušni poti s pomočjo slušnega pripomočka (slušni aparat) in si pri tem pomagajo z odgledovanjem ustnic. V vsakdanjem življenju imajo težave pri sporazumevanju, saj nekatere glasove v besedah slišijo nepopolno, posledica tega pa je pomanjkljivo razumevanje ali spremenjen pomen povedanega. Te težave postanejo precejšnje v hrupnem okolju (prav tam, str. 12).

c) Otroci s težko izgubo sluha

Otroci z obojestransko težko izgubo sluha ali popolno izgubo sluha na enem ušesu in zmerno izgubo na drugem ušesu imajo povprečno izgubo sluha v govornem območju od 61 do 90 dB. Ti otroci se učijo govora in slovenskega jezika ter se sporazumevajo večinoma po slušni poti s pomočjo slušnega pripomočka, vendar pri tem nujno potrebujejo odgledovanje z ustnic, nekateri otroci si tudi pomagajo z znakovnim jezikom. Pri sporazumevanju v vsakdanjem življenju imajo običajno velike težave pri razumevanju govora po slušni poti, saj zelo veliko glasov v besedah slišijo nepopolno in popačeno ter tako težko razberejo pomen povedanega. Njihova izgovorjava je pomanjkljiva, njihova govorna prozodija (melodija, ritem, višina, glasnost, tempo) pa slaba, zato je njihov govor težje razumljiv (prav tam).

4.2 Gluhi otroci

V skupino gluhih otrok uvršamo otroke z najtežjo izgubo sluha in otroke s popolno izgubo sluha.

a) Otroci z najtežjo izgubo sluha

Otroci z obojestransko najtežjo izgubo sluha imajo povprečno izgubo sluha v govornem območju od 91 do 110 dB. Slušno zaznavo imajo le s pomočjo slušnega pripomočka (slušni aparat). Otroci se učijo govora in slovenskega jezika primarno po vizualni poti s pomočjo enoročne abecede, s pomočjo slovenskega znakovnega jezika ter z odgledovanjem z ustnic. Glasove v besedah slišijo zelo popačeno ali pa jih sploh ne slišijo ter besed slušno ne ločujejo med seboj, zato je njihovo vsakdanje sporazumevanje po slušni poti zelo oteženo. Njihov govor je težko razumljiv ali nerazumljiv, govorna prozodija (melodija, ritem, višina, glasnost, tempo) je zelo slaba. Zaradi učenja govora in slovenskega jezika primarno po vizualni poti in oteženega vsakdanjega sporazumevanja po slušni poti, imajo otroci zelo skromno govorno besedišče. Njihovo sporazumevanje je bogatejše v slovenskem znakovnem jeziku (prav tam, str. 13).

Ko otrokom v najzgodnejšem otroštvu z operativnim posegom vstavijo polžev vsadek, se otroci s pomočjo polževega vsadka in pravočasne rehabilitacije govora in slovenskega jezika učijo primarno po slušni poti, saj primerno slišijo. Tudi njihovo vsakdanje sporazumevanje poteka po slušni poti brez uporabe slovenskega znakovnega jezika (prav tam). Otroci s polževim vsadkom so po medicinskih kriterijih gluhi, vendar slušno in govorno delujejo kot naglušni otroci (prav tam, str. 11).

b) Otroci s popolno izgubo sluha – gluhi otroci

Otroci z obojestransko popolno izgubo sluha imajo povprečno izgubo sluha v govornem območju nad 110 dB. Ti otroci slušno ne ločijo niti dveh jakosti zvoka niti dveh frekvenc. Govora niso sposobni slišati in razumeti, tudi če je ojačan. Otroci ne

razvijejo razumljivega verbalnega jezika. Slovenskega jezika se naučijo izključno po vizualni poti s pomočjo slovenskega znakovnega jezika (prav tam, str. 13).

Tudi pri otrocih z obojestransko popolno izgubo sluha velja, da se otroci ob zgodnji operativni vstavitvi polževega vsadka in ustrezni rehabilitaciji lahko učijo govora in slovenskega jezika primarno po slušni poti. Otroci se v vsakdanjem življenju sporazumevajo po slušni poti. Ti otroci namreč primerno slišijo, vendar le z uporabo polževega vsadka (prav tam). Prav tako so tudi ti otroci po medicinskih kriterijih gluhi, vendar slušno in govorno delujejo kot naglušni otroci (prav tam, str. 11).

5. PREDSTAVITEV RAZISKAV V OKVIRU PROJEKTA INTEGRACIJA GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK TER OTROK S POLŽKOVIM VSADKOM V OSNOVNO ŠOLO

Center za sluh in govor Maribor in osnovna šola Bojana Iliča Maribor sta v letu 1997/98 izvedla projekt Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo (Čagran in Schmidt 2006, str. 40). Projekt je predstavljal postopni integracijski proces, ki se je začel z zgodnjo terapevtsko obravnavo treh gluhih in naglušnih otrok (pred tretjim letom otrokove starosti) in z vključitvijo teh otrok v šolskem letu 1995/96 v delno obliko integracije v oddelek rednega vrtca na Centru za sluh in govor Maribor (Čagran in Schmidt 2002b, str. 147). Hkrati so bili otroci deležni vseh specialno strokovnih postopkov in obravnav, ki so bili potrebni za njihov optimalen razvoj poslušanja in govora. Pri obeh integriranih dečkih je bila v postopku usmerjanja opredeljena težka izguba sluha (71–90 dB), pri integrirani deklici pa je bila opredeljena gluhoti oziroma najtežja izguba sluha (nad 90 dB). Oba dečka uporabljata obojestransko slušna aparata, deklica pa je šele v 2. razredu redne osnovne šole z operativnim posegom dobila polžev vsadek (Čagran in Schmidt 2006, str. 40). V naslednjem šolskem letu (pred vstopom v šolo) so se trije gluhi in naglušni otroci vključili v polno obliko integracije v predšolski oddelek rednega vrtca na Centru za sluh in govor Maribor. V zadnji fazi projekta v šolskem letu 1997/98 pa se je izvedla vzgojno–izobraževalna integracija treh naglušnih in gluhih otrok v 1. razred redne osnovne šole Bojana Iliča Maribor (Čagran in Schmidt 2002b, str. 147).

Vzgojno–izobraževalna integracija, ki je bila del projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo, je imela naslednje značilnosti (prav tam):

- vsi trije otroci (dva naglušna dečka in ena gluha deklica) so bili vključeni skupaj v isti oddelek,
- pri pouku je bila poleg učiteljice razrednega pouka ves čas pouka prisotna surdopedagoginja,
- vsi trije integrirani otroci so imeli kontinuirane individualne slušno–govorne terapije ter glasbeno–ritmične stimulacije na Centru za sluh in govor Maribor,

- organizirala se je vsakodnevna učna pomoč za tri integrirane otroke,
- organizirala so se redna timska srečanja med strokovnjaki Centra za sluh in govor Maribor in učitelji osnovne šole Bojana Iliča Maribor,
- osnovna šola Bojana Iliča Maribor je organizirala delo s starši treh integriranih otrok (prav tam).

Avtorici Čagran in Schmidt (2006), ki sta izvedli raziskavi v okviru formativnega evalviranja projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo in jih bomo tudi v tem poglavju predstavili, sta zapisali nekatere prednosti vključevanja gluhih in naglušnih otrok v redne razrede rednih osnovnih šol, in sicer:

- a) integracija daje gluhim in naglušnim učencev priložnost vzpostavljanja odnosov s slišječimi vrstniki. To vzpostavljanje odnosov s slišječimi vrstniki pri gluhih in naglušnih učencih vzpodbuja razvijanje občutka podobnosti s svojimi sošolci in ne občutkov različnosti.
- b) integrirani gluhi in naglušni učenci so v rednem razredu v stiku z različnimi jezikovnimi stili slišječih vrstnikov.
- c) govorni in jezikovni vzorci integriranih gluhih in naglušnih učencev postanejo z vključitvijo v redni razred razumljivejši, z vključitvijo pa je integriranim gluhim in naglušnim učencem omogočen tudi starosti ustrezen govorni, jezikovni in socialni razvoj.
- d) v rednem razredu je integriranim gluhim in naglušnim učencem omogočeno, da svoje komunikacijske veščini razvijajo in prilagajajo, saj lahko pride do situacije, ko jih slišječji vrstniki ne razumejo.
- e) gluhi in naglušni učenci bodo kasneje, ko odrastejo, najverjetneje delovali v sliščem svetu, z vključitvijo v redni razred redne osnovne šole pa je gluhemu in naglušnemu učencu omogočena priprava na to življenje (prav tam, str.13).

Avtorici ob tem poudarjata, da integracija gluhega in naglušnega učenca v redni razred redne osnovne šole ni nujno najbolj ustrezna in optimalna odločitev za vse naglušne in gluhe učence

(prav tam, str. 15). Kot smo v poglavju opredelitev gluhih in naglušnih otrok že zapisali, obstajajo med naglušnimi in gluhi otroci velike individualne razlike glede njihovih govorno–jezikovnih in komunikacijskih veščin, in ker je pomembno, da vzgojno–izobraževalni pogoji omogočajo vzpostavljanje medsebojne komunikacije in interakcije med gluhi in naglušni otroci in njihovimi slišječimi vrstniki, mora vzgojno–izobraževalna institucija, v katero je gluhi in naglušni otrok integriran, zagotoviti ustrezno usposobljene strokovnjake (specialne pedagoge, surdopedagoge, prevajalce za znakovni jezik) za zagotavljanje potreb integriranih gluhih in naglušnih otrok. Avtorici zaključita, da v primeru, ko to ni mogoče, integracija gluhega in naglušnega učenca v redne razrede rednih osnovnih šol ni najboljša rešitev (prav tam, str. 16).

V nadaljevanju bomo predstavili dve raziskavi, ki sta bili izvedeni v okviru formativnega evalviranja projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo Bojana Iliča Maribor. Obe raziskavi preučujeta integracijo gluhih in naglušnih učencev v redno osnovno šolo z vidika socialne integracije (Čagran in Schmidt 2002a, str. 4; Čagran in Schmidt 2002b, str. 147).

5.1 Formativna evalvacija projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo

V sklopu formativnega evalviranja učinkov projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo (Čagran in Schmidt 2006, str. 40), ki sta ga izvedla Center za sluh in govor Maribor in osnovna šola Bojana Iliča Maribor, je bilo izvedenih sedem evalvacij v obdobju od 1997 do 2004 (prav tam).

Prva raziskava, ki jo bomo v nadaljevanju predstavili, je bila izvedena v okviru druge evalvacije formativnega evalviranja učinkov izvajanja projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo Bojana Iliča Maribor (Čagran in Schmidt 2002a, str. 4).

Raziskovalni namen empirične raziskave *Formativna evalvacija projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo z vidika socialne integracije* (Čagran in Schmidt 2002a) je bil preučevanje poteka socialne integracije treh gluhih in naglušnih učencev 3. razreda redne osnovne šole Bojana Iliča Maribor v šolskem letu 1999/2000 (prav tam, str. 4).

Avtorici pišeta, da je v raziskavi preučevanje socialne integracije treh gluhih in naglušnih učencev temeljilo na raziskovalnih vprašanjih, ki so se nanašala na druženje vrstnikov z gluhi in naglušni sošolci med odmori, nudenje pomoči s strani vrstnikov gluhi in naglušni sošolcem, sklepanje prijateljstva gluhih in naglušnih učencev s sošolci, izbiranje sedežnega reda sošolcev gluhih in naglušnih učencev med poukom, ugotavljanje razlogov za slabo/dobro počutje gluhih in naglušnih ter ostalih učencev v razredu ter ugotavljanje, ali in zakaj se sošolci jezijo na gluhe in naglušne sošolce. Raziskava je bila pozorna na razlike med izjavami glede na spol učencev. V raziskavo je bilo vključenih vseh 17 učencev 3. razreda, med katerimi sta bila dva naglušna dečka (s težko izgubo sluha) in ena gluha deklica, ki je v 2. razredu z operativnim posegom dobila polžev vsadek (prav tam, str. 5).

Raziskava je z analizo odgovorov v raziskavo vključenih učencev na anketni vprašalnik pokazala, da (prav tam, str. 8–9):

- je spol vrstnikov in gluhih ter naglušnih učencev pomemben dejavnik v procesu socialne integracije. Sošolci gluhih in naglušnih dečkov in deklice so glede na odgovore bolje sprejemali naglušna dečka in gluho deklico kot sošolke, vendar avtorici raziskave ne pojasnita, zakaj se pojavlja razlika po spolu. Oba naglušna dečka sta imela tudi boljši socialni položaj v razredu kot gluha deklica, saj so z naglušnima dečkoma njuni sošolci sklepali prijateljstva, se z njima družili med odmori in ju izbrali pri sedežnem redu med poukom.
- so se sošolci občasno jezili na gluhe in naglušne učence, vendar zaradi nepotrpežljivosti v pogovoru z njimi in ne zaradi njihove prisotnosti v razredu.
- da je bil najbolj pogost odgovor učencev, vključenih v raziskavo, pri naštevanju razlogov za dobro počutje vseh učencev in učenk v razredu med poukom, prisotnost dveh učiteljic (učiteljica razrednega pouka in surdopedagoginja) v razredu med poukom.

- je proces socialne integracije potekal bolje pri dveh naglušnih dečkih kot pri gluhi deklici. Avtorici sklepata, da uspešnost procesa socialne integracije ni zgolj pogojena z modelom integracije (model postopnega prehoda od delne k popolni integraciji s stalno prisotnostjo surdopedagoginje v razredu pri pouku in rednimi individualnimi slušno–govornimi terapijami gluhih in naglušnih učencev), ki je bil izveden v okviru tega projekta, temveč da na uspešnost procesa socialne integracije vplivajo tudi individualne osebnostne značilnosti gluhih in naglušnih učencev ter njihova stopnja izgube sluha (prav tam, str. 8 in 9).

Druga raziskava, ki jo bomo v nadaljevanju predstavili, pa je bila izvedena v okviru tretje evalvacije formativnega evalviranja učinkov projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo Bojana Iliča Maribor (Čagran in Schmidt 2002b, str. 147).

Cilji eksperimentalne raziskave *Raziskovalno spremljanje otrok s posebnimi potrebami v procesu integracije* (Čagran in Schmidt 2002b) so bili:

1. opredeliti kriterije vrstniškega sprejemanja gluhih in naglušnih učencev v rednem razredu in preveriti učinke izbranega modela integracije v okviru tega projekta z vidika predhodno opredeljenih kriterijev vrstniškega sprejemanja gluhih in naglušnih učencev (prav tam, str. 147 in 152);
2. preveriti učinke izbranega modela integracije v okviru tega projekta z vidika vrstniškega zaznavanja značajskih osebnostnih lastnosti gluhih in naglušnih učencev, in sicer po kriterijih rabe pozitivnih, negativnih in senzitivnih pridevnikov pri opisovanju integriranih gluhih in naglušnih učencev (prav tam, str. 148);
3. kontrolirati vlogo spola in vlogo izkušenj učencev z gluhi in naglušni učenci zunaj šole pri preverjanju učinkov izbranega modela integracije po zgoraj opredeljenih vidikih preučevanja (prav tam).

V raziskavo je bila vključena eksperimentalna skupina (razred redne osnovne šole s tremi integriranimi gluhi in naglušni učenci) in kontrolna skupina (razred redne osnovne šole

brez integriranih gluhih in naglušnih učencev), ki je bila s skupinskim vodenim anketiranjem učencev eksperimentalne in kontrolne skupine izvedena ob koncu šolskega leta 2000/2001 (prav tam, str. 149).

Glavna spoznanja raziskave, ki jih povzemata avtorici, so:

1. Učenci v eksperimentalni skupini so pokazali nižjo stopnjo pripravljenosti za druženje (stopnja pripravljenosti za druženje z otroki s posebnimi potrebami je bila v raziskavi opredeljena kot kriterij vrstniškega sprejemanja otrok s posebnimi potrebami in po tem kriteriju je bil v raziskavi preučevan učinek integracije gluhih in naglušnih učencev z vidika vrstniškega sprejemanja (prav tam, str. 153)) z integriranimi gluhih in naglušnimi učenci kot učenci kontrolne skupine (prav tam, str. 158).

Učenci obeh skupin (eksperimentalne in kontrole skupine) so zelo podobno in s tendenco izogibanja skrajnih (nizkih, visokih) ocen, ocenili srednjo primernost učenja (ocenjevanje primernosti učenja otrok s posebnimi potrebami v redni šoli je bilo v raziskavi opredeljeno kot kriterij vrstniškega sprejemanja otrok s posebnimi potrebami in po tem kriteriju je bil v raziskavi preučevan učinek integracije gluhih in naglušnih učencev z vidika vrstniškega sprejemanja (prav tam, str. 153)) integriranih gluhih in naglušnih učencev v razredu redne osnovne šole (prav tam, str. 158).

2. Učenci eksperimentalne skupine so pri opisovanju integriranih gluhih in naglušnih učencev pogosteje uporabljali negativne in senzitivne pridevnike kot učenci kontrolne skupine. Je pa bilo število učencev, ki so pri opisovanju integriranih gluhih in naglušnih učencev uporabljali pozitivne pridevnike, tako v eksperimentalni kot v kontrolni skupini podobno enako, vendar zelo nizko (prav tam, str. 158). Opisovanje integriranih gluhih in naglušnih učencev s strani drugih učencev je bilo opredeljeno po treh kriterijih, in sicer po številu uporabljenih pozitivnih pridevnikov, po številu uporabljenih negativnih pridevnikov in po številu uporabljenih senzitivnih pridevnikov. Po teh treh kriteriji je bil v raziskavi preučevan učinek integracije gluhih in naglušnih učencev z vidika vrstniškega zaznavanja značajskih osebnostnih lastnosti gluhih in naglušnih učencev (prav tam, str. 155).

3. Spol učencev tako eksperimentalne kot kontrolne skupine v predstavljeni raziskavi ni pokazal statistično pomembne vloge niti pri preučevanju učinka integracije gluhih in naglušnih učencev z vidika vrstniškega sprejemanja gluhih in naglušnih učencev niti pri preučevanju učinka integracije gluhih in naglušnih učencev z vidika vrstniškega zaznavanja značajskih osebnostnih lastnosti gluhih in naglušnih učencev (prav tam, str. 158). Deklice in dečki tako eksperimentalne kot kontrolne skupine so imeli podobno raven sprejemanja integriranih gluhih in naglušnih učencev ter zaznavanja značajskih osebnostnih lastnosti integriranih gluhih in naglušnih učencev (prav tam, str. 159).

Avtorici v zaključku predstavljene raziskave zapišeta, da so ugotovitve o nizki stopnji pripravljenosti druženja učencev eksperimentalne skupine z integriranimi gluhi in naglušni učenci ter ugotovitve o pogostem zaznavanju negativnih značajskih potez integriranih gluhih in naglušnih učencev s strani učencev eksperimentalne skupine zaskrbiljujoče. Avtorici predlagata, da se v skladu z individualnimi značilnostmi integriranih gluhih in naglušnih učencev in individualnimi značilnostmi njihovih vrstnikov redne osnovne šole v vzgojno–izobraževalni proces vključijo programi za izboljšanje socialnih spretnosti in programi poznavanja posebnih potreb gluhih in naglušnih učencev (prav tam).

Če povzamemo ugotovitve obeh predstavljenih raziskav, ki sta bili izvedeni v sklopu formativnega evalviranja učinkov projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo Bojana Iliča Maribor, lahko zapišemo, da se je pri obeh raziskavah pokazala nizka stopnja pripravljenosti vrstnikov za druženje s tremi gluhi in naglušni učenci in pomanjkljivo razumevanje ter poznavanje individualnih značilnosti in potreb treh gluhih in naglušnih učencev s strani njihovih vrstnikov. Iz zapisanega lahko sklenemo, da bi ravno boljše poznavanje in razumevanje individualnih značilnosti in potreb treh gluhih in naglušnih učencev s strani njihovih vrstnikov vplivalo na večjo stopnjo pripravljenosti vrstnikov za druženje z njimi.

III. EMPIRIČNI DEL

6. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

6.1 Raziskovalni problem

S študijo primera želimo ugotoviti, ali nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo in/ali diskriminirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti v zadnjem triletju redne osnovne šole. Prav tako nas bo zanimalo, kako sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo in/ali diskriminirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti med poukom in med odmori. Ugotavljali bomo tudi, kakšno je znanje sošolcev in sošolk naglušne učenke o njeni naglušnosti. Zanimalo nas bo, ali obstajajo odstopanja med odgovori sošolcev in sošolk, s katerimi bomo ugotavljali, kako stigmatizirajo in/ali diskriminirajo naglušno učenko, ter učenkinim dojemanjem svojega položaja v skupini.

Odgovore na raziskovalna vprašanja in preverjanje hipotez bomo v interpretacijah oprli na mnenja sošolcev in sošolk naglušne učenke in na mnenje naglušne učenke ter tako posredno, na podlagi njihovih odgovorov v anketnem vprašalniku in intervjuju, sklepali, ali je naglušna učenka v razredu diskriminirana in/ali stigmatizirana. Pri potrjevanju hipotez bomo upoštevali, da gre za stigmatizacijo in/ali diskriminacijo naglušne učenke tudi v primeru, ko jo po mnenju sošolcev in sošolk izraža le en sošolec ali sošolka.

6.2 Raziskovalna vprašanja

1. Ali nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti?
2. Kako sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko med poukom?
3. Kako sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko med odmori?

4. Ali nekateri sošolci oziroma sošolke diskriminirajo naglušno učenko med poukom zaradi njene naglušnosti?
5. Ali nekateri sošolci oziroma sošolke diskriminirajo naglušno učenko med odmori zaradi njene naglušnosti?
6. Kakšno je znanje sošolcev in sošolk o naglušnosti naglušne sošolke?
7. Ali obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk o tem, če/ali jo stigmatizirajo in diskriminirajo zaradi njene naglušnosti?

6.3 Hipoteze

- H1: Nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti.
- H2: Nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom stigmatizirajo naglušno učenko tako, da se ji pogosteje kot drugim učencem in učenkam smeji pri pouku angleškega jezika.
- H3: Nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori stigmatizirajo naglušno učenko tako, da jo naslavljajo z vzdevkom, ne pa z njenim imenom.
- H4: Nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko tako, da jo izbirajo med zadnjimi v skupine za skupinsko učno delo in da jo izbirajo med zadnjimi v ekipe pri ekipnih športih.
- H5: Nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne družijo ali pa se med odmori družijo v manjši meri, da se z njo ne dogovarjajo oz. se dogovarjajo v manjši meri o druženju po pouku in da se z njo ne pogovarjajo o priljubljeni glasbi.
- H6: Sošolci in sošolke imajo pomanjkljivo znanje o naglušnosti naglušne sošolke.
- H7: Obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk o tem, če/ali jo stigmatizirajo in diskriminirajo zaradi njene naglušnosti.

7. METODOLOGIJA

7.1 Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi bomo uporabili deskriptivno in kavzalno–neeksperimentalno metodo, natančneje deskriptivno metodo študija primera, ki sodi med deskriptivne metode empiričnega pedagoškega raziskovanja, in eksplanativno študijo primera, ki sodi med kavzalno–neeksperimentalne metode pedagoškega raziskovanja. Pri deskriptivni metodi gre za opisovanje pedagoških pojavov, pri kavzalno–neeksperimentalni metodi pa skušamo ugotoviti vzročno–posledične odnose med temi pojavi (Sagadin 2004, str. 99; Sagadin 1993, str. 12).

Za študijo primera, ki jo bomo uporabili v diplomski nalogi, je značilno, da »podrobno, sistematično analizira in predstavi posamezen konkreten primer. To je lahko oseba, skupina, institucija ali samo njen del, program ali pa dogodek« (Sagadin 2004, str. 89). V naši raziskavi bomo zbirali kvalitativne in kvantitativne podatke, zato jo lahko uvrstimo med študije primera s kombinacijo kvalitativnega in kvantitativnega raziskovalnega pristopa (prav tam, str. 89).

7.2 Opis populacije, vključene v raziskavo

Raziskavo o morebitni stigmatizaciji in diskriminaciji naglušne učenke v oddelku redne osnovne šole smo izvedli v 7. razredu na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol. Šolo je v šolskem letu 2015/2016 obiskovalo skupno 393 učencev, ki so bili vključeni v 20 oddelkov. Na šoli deluje 50 zaposlenih.

V 7. razred je v šolskem letu 2015/2016 poleg naglušne učenke vključenih 19 učencev in učenk. V svojo raziskavo smo zaradi odsotnosti treh zajeli 16 učencev in učenk. Naglušna učenka se je v šolskem letu 2009/2010 vpisala v 1. razred osnovne šole. Tako naglušna učenka in njeni sošolci ter sošolke obiskujejo osnovno šolo skupaj v istem oddelku že od 1. razreda dalje.

V raziskavo smo vključili naglušno učenko ter 9 njenih sošolcev in 7 sošolk.

7.3 Predstavitev naglušne učenke

Naglušna učenka je stara 13 let in ima obojestransko zmerno izgubo sluha v govornem območju od 35 do 75 dB. Uporablja obojestransko zauheljna slušna aparata.

V šolskem letu 2009/2010 je bila na podlagi odločbe Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju Zavod) usmerjena v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Tako se je v šolskem letu 2009/2010 vpisala v 1. razred redne osnovne šole, na kateri v šolskem letu 2015/2016 obiskuje 7. razred. V odločbi Zavoda o usmeritvi naglušne učenke je zapisano, da se naglušni učenki zagotavljata 2 uri dodatne individualne strokovne pomoči na teden izven oddelka. Ena ura dodatne individualne strokovne pomoči je namenjena premagovanju primanjkljajev in ovir ter jo izvaja mobilni surdopedagog Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana, druga ura dodatne individualne strokovne pomoči pa je namenjena učni pomoči in jo izvaja predmetni učitelj osnovne šole.

Strokovno mnenje Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju Komisija), na podlagi katerega je bila izdana odločba Zavoda o usmeritvi naglušne učenke v izobraževalni program, je bilo izdano v šolskem letu 2009/2010, saj se je takrat naglušna učenka usmerila v osnovnošolsko izobraževanje. Ker se ustreznost strokovnega mnenja Komisije preverja in spreminja ob spremembi stopnje izobraževanja otroka s posebnimi potrebami, šolska dokumentacija o naglušni učenki, ki je dostopna na osnovni šoli, vsebuje strokovno mnenje Komisije iz šolskega leta 2009/2010. Tako se bomo pri opisu naglušne učenke oprli na individualiziran program za naglušno učenko, ki ga sestavi strokovna skupina na osnovni šoli, ki jo obiskuje naglušna učenka in ga izdelava vsako šolsko leto posebej. Individualiziran program za naglušno učenko je določen v odločbi Zavoda o usmeritvi naglušne učenke in je del šolske dokumentacije o naglušni učenki, ki je dostopna na šoli.

V individualiziranem programu za naglušno učenko, ki ga je strokovna skupina osnovne šole napisala na začetku šolskega leta 2015/16, je zapisano, da je naglušna učenka samozavestna,

samostojna, prijazna, umirjena, nekonfliktna in prilagodljiva. Zelo je uspešna na področju motorike, plesa in ima bujno domišljijo, kar so v individualiziranem programu izpostavili kot njena močna področja, interese in motiviranost. Opisana je kot komunikativna in socialno spretna ter priljubljena pri vrstnikih.

Naglušna učenka je učno uspešna, vendar učitelji opozarjajo, da bi lahko dosegla boljši učni uspeh, če bi bila pripravljena vlagati dodatni napor v šolsko delo. Med poukom dobro funkcionira, rada sodeluje in lahko sledi razlagi, vendar v primeru, ko nečesa ne razume, učiteljev ne opozori na to. Naglušna učenka težko prizna, da nečesa ni slišala. Težave ima pri razumevanju prebranega, predvsem v primeru neznanega neumetnostnega besedila, zato ne mara branja. Ko prebere besedo, ki je ne razume, se o pomenu besede ne pozanima pri ostalih, ampak si jo razlaga po svoje. Potrebuje vodenje pri tvorjenju pisnih besedil in izkazuje manjši besedni zaklad. Tudi njen besednjak je nekoliko slabši. Naglušna učenka se želi izražati pisateljsko in tvori dolge povedi, vendar se pri tem zaplete. Pri pouku angleškega jezika ima manjše težave pri izgovorjavi besed. Mobilni surdopedagog izpostavi še občasno slabšo izreko, predvsem sičnikov in šumnikov.

Prilagoditve, ki jih naglušna učenka med poukom potrebuje, so, da naglušna učenka sedi v razredu tako, da ima možnost odgledovanja z učiteljevega obraza in da lahko učitelj spremlja in preverja njeno razumevanje med poukom, zato naglušna učenka sedi v prvi klopi prve vrste. Učitelj naglušni učenki postavlja kratka, jasna navodila in vprašanja ter podkrepi besedno razlago z vizualnim prikazom. Predlagana je tudi uporaba FM–sistema, ki pa ga naglušna učenka ne želi uporabljati (Dokumentacija OŠ, 2015).

7.4 Postopek zbiranja podatkov

Podatke za študijo primera smo pridobili pridobili s pomočjo:

- dokumentacije o naglušni učenki, ki je dostopna na šoli;
- anketnega vprašalnika za sošolce in sošolke naglušne učenke;
- polstrukturiranega intervjuja z naglušno učenko.

Za izvedbo raziskave smo s pisno prošnjo najprej pridobili dovoljenje staršev naglušne učenke in dovoljenje ravnateljice ljubljanske osnovne šole. Pridobili smo tudi dovoljenje staršev naglušne učenke za zbiranje podatkov o njihovem otroku iz njegove šolske dokumentacije in dovoljenje za sodelovanje njihovega otroka v polstrukturiranem intervjuju. Posebna prošnja za sošolce in sošolke naglušne učenke za sodelovanje v raziskavi ni bila potrebna, saj mi je svetovalna delavka pojasnila, da so vsi že na začetku leta podpisali soglasje o sodelovanju v morebitnih raziskavah na šoli.

Zbiranje podatkov je potekalo 22. 6. 2016. Naglušno učenko smo za polstrukturiran intervju zaprosili ustno in ga izvedli v času predšolske ure zjutraj, torej pred začetkom pouka. Sošolci in sošolke naglušne učenke so v času pouka izpolnili anketni vprašalnik (PRILOGA A) v naši prisotnosti. Anketni vprašalnik je izpolnilo 16 sošolcev in sošolk naglušne učenke.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz 14 vprašanj. 6 vprašanj je bilo vprašanj zaprtega tipa, 7 vprašanj je bilo kombiniranega tipa, saj so glede na izbiro vnaprej danih odgovorov morali učenci in učenke svoj odgovor tudi pojasniti. Vključili smo lestvico stališč, pri kateri so se učenci in učenke morali odločiti, koliko se strinjajo z danimi trditvami.

Za naglušno učenko smo sestavili polstrukturiran intervju (PRILOGA B).

7.5 Obdelava podatkov

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo obdelali in prikazali v tabelah z absolutnimi frekvencami. Hipoteze smo preverjali na deskriptivni ravni.

Polstrukturiran intervju z naglušno učenko smo posneli z diktafonom in nato naredili transkripcijo intervjuja. Pridobljene podatke smo obdelali po postopku kvalitativne analize, ki vključuje urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov ter oblikovanje kategorij, definiranje kategorij in oblikovanje končne teoretične formulacije (Vogrinc 2008, str. 61).

Določitev enot kodiranja je postopek, pri katerem besedilo razčlenimo na sestavne dele, za katere menimo, da vsebujejo za raziskavo pomembne informacije, in tako dobimo enote

kodiranja (prav tam, str. 61). Kodirnim enotam bomo nato pripisali kode. Pripisovanje kodirnim enotam pomeni, da iz posamezne enote kodiranja izločimo njeno bistvo in to bistvo poimenujemo s pojmom oziroma kodo (prav tam, str. 62). V nadaljevanju postopka primerjamo kode med seboj in sorodne kode združimo v kategorije, ki jih poimenujemo. Kategorije med seboj primerjamo in jih povežemo z vzpostavljanjem razmerij med njimi. Zaključek postopka kvalitativne analize pa predstavlja oblikovanje teoretične razlage ali pojasnitev proučevanega pojava (prav tam, str. 61).

Transkripcija intervjuja z naglušno učenko in kodirna tabela se nahajata v PRILOGI C.

8. REZULTATI ŠTUDIJE PRIMERA – UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJE

8.1 Stigmatizacija naglušne učenke v oddelku

V raziskavi nas je zanimalo, ali sošolci in sošolke naglušno učenko stigmatizirajo zaradi njene naglušnosti. Postavili smo si raziskovalno vprašanje (*RVI*), ali nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti, in predpostavili (*H1*), da nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti.

Z vprašanjem, kakšen je pogled sošolcev in sošolk na naglušno učenko, smo želeli preveriti stigmatizacijo naglušne učenke. Kot odgovor smo zapisali trditve, ki opisujejo določen pogled na naglušno učenko. Sošolci in sošolke so morali obkrožiti trditev, ki je veljala za večino v razredu. V primeru, da niso izbrali nobene od trditev, so lahko zapisali svojo trditev.

Tabela 1: Pogled sošolcev in sošolk na naglušno učenko

Pogled na naglušno učenko.	Na naglušno učenko ne gledajo nič drugače kot na ostale sošolce in sošolke.	Naglušna učenka se jim zdi drugačna, ker nosi aparate.	Naglušna učenka se jim smili, ker slabše sliši.	Drugo	Skupaj
	f				
Sošolci	6	1	2	0	9
Sošolke	4	2	0	1	7
Skupaj	10	3	2	1	16

Iz tabele 1 je razvidno, da je 10 sošolcev in sošolk od vseh 16 obkrožilo trditev, da drugi sošolci in sošolke na naglušno učenko ne gledajo nič drugače kot na ostale sošolce in sošolke. Pet sošolcev in sošolk, ki so trdili, da drugi sošolci in sošolke na naglušno učenko gledajo drugače, menijo, da zaradi tega, ker se jim smili ali pa se jim zdi drugačna, ker nosi aparate.

Ena sošolka, ki se ni strinjala z nobeno podano trditvijo, je zapisala svojo trditev, da »zaradi naglušnosti mislijo, da je neumna«. Trditev, ki jo je sošolka zapisala, je primer stigmatizacije in stigme, kot jo je opredelil Goffman (2008), in sicer, da se stigma nanaša na lastnost posameznika, ki ga diskreditira, in da je posameznik, ki ima takšno lastnost, nosilec stigme, nosilec nezaželene drugačnosti (prav tam, str. 14). Podatki pokažejo tudi, da po mnenju anketiranih večina sošolcev in sošolk naglušne učenke ne vidi kot drugačne od ostalih sošolcev in sošolk. Vendar pa podatki iz tabele 1 pokažejo, da 6 anketiranih meni, da njihovi sošolci in sošolke opredeljujejo njeno drugačnost z lastnostjo, ki je povezana z njeno naglušnostjo (se jim zdi drugačna, ker nosi aparate). Ta lastnost naglušno učenko diskreditira v pogledu sošolcev in sošolk na njo (se jim smili, ker slabo sliši; zaradi naglušnosti mislijo, da je neumna), zato na podlagi mnenj šestih sošolcev in sošolk lahko sklepamo, da je naglušna učenka nosilka stigme, nosilka nezaželene drugačnosti. Avtorica M. Ule (2009) zapiše, da je stigmatizacija proces označevanja tistih posameznikov, ki s svojimi fizičnimi posebnostmi ne zadostijo »standardu normalnosti«. V našem primeru so pogledi sošolcev in sošolk, da je drugačna, ker nosi aparatke; da se jim smili, ker slabše sliši, in da je zaradi naglušnosti neumna, izražali označevanje naglušne učenke kot posameznice, ki ne zadosti »standardu normalnosti«. Ker smo s svojo hipotezo preverjali, ali *nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti*, smo jo potrdili.

8.2 Stigmatizacija naglušne učenke pri pouku angleškega jezika

V raziskavi smo proučevali, ali sošolci in sošolke stigmatizirajo naglušno učenko med poukom zaradi njene naglušnosti in kako se izraža ta stigmatizacija. Postavili smo si raziskovalno vprašanje (*RV2*), *kako sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko med poukom*, in predpostavili (*H2*), *da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom stigmatizirajo naglušno učenko tako, da se ji pogosteje kot drugim učencem in učenkam smeji pri pouku angleškega jezika*.

Z vprašanjem, ali se njihovi sošolci in sošolke smeji naglušni učenki pri pouku angleškega jezika, če napačno izgovori angleško besedo, smo najprej želeli preveriti prisotnost posmeha

naglušni učenki med poukom angleškega jezika. Pomembno pri tem je, da smo spraševali sošolce in sošolke o smejanju naglušni učenki v primeru njene napačne izgovorjave angleške besede, kar je povezano z njenim slušnim primanjkljajem, ki vpliva na ustrezno ali neustrezno angleško izgovorjavo. V primeru smejanja sošolcev in sošolk naglušni učenki zaradi njene napačne izgovorjave lahko govorimo o stigmatiziranju v smislu zaznamovanja in označevanja naglušne učenke s posmehom.

Tabela 2: Prisotnost smejanja sošolcev in sošolk naglušni učenki pri pouku angleškega jezika

	Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
	f				
Sošolci	2	1	6	0	9
Sošolke	0	1	6	0	7
Skupaj	2	2	12	0	16

Rezultati v tabeli 2 izkazujejo nedvoumno prisotnost smejanja sošolcev in sošolk naglušni učenki pri pouku angleškega jezika, če napačno izgovori angleško besedo, saj vsi anketirani sošolci in sošolke (16 od 16) trdijo, da se njihovi sošolci in sošolke vedno, pogosto in včasih smejiijo naglušni učenki. Poudariti pa je treba, da jih je 12 odgovorilo, da se naglušni učenki njihovi sošolci in sošolke le včasih smejiijo, samo dva sošolca pa sta odgovorila, da se ji njihovi sošolci in sošolke smejiijo vedno.

Potrjeno je, da se sošolci oziroma sošolke smejiijo naglušni učenki, če med poukom angleškega jezika napačno izgovori angleško besedo. Postavili smo podvprašanje, ali se naglušni učenki njihovi sošolci in sošolke večkrat smejiijo, če med poukom angleškega jezika napačno izgovori besedo, kot drugim sošolcem in sošolkam, ki napačno izgovorijo angleško besedo. Tako smo primerjali pogostost smejanja njej in drugim sošolcem ter sošolkam.

Tabela 3: Pogostejše smejanje naglušni učenki pri pouku angleškega jezika v primerjavi s smejanjem drugim sošolcem in sošolkam

	Da	Ne	Skupaj
	f		
Sošolci	5	4	9
Sošolke	4	3	7
Skupaj	9	7	16

Iz tabele 3 je razvidno, da 9 sošolcev in sošolk od 16 trdi, da se njihovi sošolci in sošolke večkrat smeji naglušni učenki kot drugim zaradi napačne izgovorjave angleških besed med poukom angleškega jezika, kar je povezano z njeno naglušnostjo. Ostalih 7 sošolcev in sošolk je odgovorilo, da se sošolci in sošolke smeji enako pogosto vsem, ki napačno izgovorijo angleško besedo. Na podlagi odgovorov anketirancev o vedenju sošolcev in sošolk pri pouku angleščine lahko našo hipotezo, *da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom stigmatizirajo naglušno učenko tako, da se ji pogosteje kot drugim učencem in učenkam smeji pri pouku angleškega jezika*, potrdimo.

8.3 Stigmatizacija naglušne učenke med odmori

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali sošolci in sošolke stigmatizirajo naglušno učenko med odmori zaradi njene naglušnosti in kako se izraža ta stigmatizacija. Postavili smo si raziskovalno vprašanje (*RV3*), *kako sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko med odmori*, in predpostavili (*H3*), *da nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori stigmatizirajo naglušno učenko tako, da jo naslavlja z vzdevkom, ne pa z njenim imenom*.

Z vprašanjem, ali so kdaj slišali svoje sošolce in sošolke uporabiti vzdevek oziroma poimenovati naglušno učenko drugače kot z njenim imenom, smo želeli preveriti prisotnost uporabe vzdevka oziroma poimenovanja naglušne učenke. Pri svojem preverjanju uporabe

vzdevka oziroma poimenovanju naglušne učenke drugače kot z njenim imenom smo uporabo vzdevka oziroma poimenovanje opredelili kot način izražanja stigmatizacije v odnosu inferiornost–superiornost, pri katerem stigmatiziranje »potisne človeka v položaj nedoraslega subjekta, ki mu nekaj manjka do priznanja normalne človeškosti« (Ule 2009, str. 237). Pri tem procesu pa se posameznik, ki je stigmatiziran, ne more izogniti pripisovanju manjvrednosti s strani stigmatizirajočega, ki naj bi se v našem primeru naglušne učenke izražala v uporabi slabšalnih vzdevkov sošolcev in sošolk.

Tabela 4: Uporaba vzdevka oziroma poimenovanje naglušne učenke

	Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
	f				
Sošolci	1	2	4	2	9
Sošolke	0	0	4	3	7
Skupaj	1	2	8	5	16

Podatki iz tabele 4 kažejo, da 11 sošolcev in sošolk trdi, da njihovi sošolci in sošolke vedno, pogosto ali včasih poimenujejo naglušno učenko drugače kot z njenim imenom. Ostalih 5 sošolcev in sošolk trdi, da njihovi sošolci in sošolke ne poimenujejo naglušne učenke drugače kot z njenim imenom. Pri tem je treba poudariti, da nam ti podatki ne razkrijejo, za kakšen vzdevek oziroma poimenovanje gre, zato je v nadaljevanju 11 sošolcev in sošolk, ki pravijo, da njihovi sošolci in sošolke poimenujejo naglušno učenko drugače, zapisalo besedo, s katero jo poimenujejo. Med zapisanimi odgovori je 7 takšnih, ki se vsebinsko navezujejo na naglušnost učenke. Trije so navedli besedo »gluhonja«, dva izraz »gluha«, dva pa »ni beseda, ampak je stavek v zvezi s tem, da ne sliši« in »gluhonem–idiot«. Trije zapisani odgovori niso povezani z naglušnostjo učenke in sicer »ne spomnim se«, »ni povezano z naglušnostjo«, »ne uporabljajo njenega imena, ampak ji rečejo ti tam«. En sošolec ali sošolka pa odgovora ni zapisal/–a. Svojo hipotezo, da *nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori stigmatizirajo naglušno učenko tako, da jo naslavljajo z vzdevkom, ne pa z njenim imenom*, smo potrdili, saj sedem sošolcev in sošolk odgovarja, da njihovi sošolci in sošolke naslavljajo naglušno učenko s slabšalnim vzdevkom, ki izraža manjvrednost.

8.4 Diskriminacija naglušne učenke med poukom

Skozi raziskavo smo proučevali, ali (RV4) nekateri sošolci oziroma sošolke diskriminirajo naglušno učenko med poukom zaradi njene naglušnosti, in predpostavili (H4), da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko tako, da jo izbirajo med zadnjimi v skupine za skupinsko učno delo in da jo izbirajo med zadnjimi v ekipe pri ekipnih športih.

Hipoteza je sestavljena s prvega dela, da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko tako, da jo izbirajo med zadnjimi v skupine za skupinsko učno delo, in drugega dela, da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko tako, da jo izbirajo med zadnjimi v ekipe pri ekipnih športih, zato smo v anketnem vprašalniku hipotezo preverjali z dvema ločenima vprašanjema.

Z vprašanjem, ali se pri tem, ko sestavljajo skupine za skupinsko učno delo pri pouku zgodi, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, smo želeli preveriti prvi del svoje hipoteze, in sicer, ali so razlogi za to, da je naglušna učenka pri sestavljanju skupin izbrana med zadnjimi, povezani z njeno naglušnostjo.

Tabela 5: Izbranost naglušne učenke med zadnjimi pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo

	Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
	f				
Sošolci	0	1	8	0	9
Sošolke	0	2	3	2	7
Skupaj	0	3	11	2	16

Iz tabele 5 lahko razberemo, da 14 sošolcev in sošolk od 16 ocenjuje, da je naglušna učenka pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo pri pouku pogosto ali včasih izbrana med zadnjimi. Med 14 sošolci in sošolkami, ki trdijo, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, je 11 tistih, ki trdijo, da je izbrana med zadnjimi samo včasih. Zanimiv je podatek, da nihče

med sošolci in sošolkami ne trdi, da je naglušna učenka vedno izbrana med zadnjimi pri sestavljanju skupin. Ker pa smo želeli preveriti, ali so razlogi za to, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, povezani z njeno naglušnostjo, je v nadaljevanju 14 sošolcev in sošolk, ki ocenjujejo, da je naglušna učenka pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo pri pouku pogosto ali včasih izbrana med zadnjimi, zapisalo svoje mnenje o tem, zakaj je naglušna učenka izbrana med zadnjimi. Med trditvami so navedli, da je izbrana med zadnjimi, ker: »mislijo, da je neumna, ker nosi aparate«, »niso njeni prijatelji in se z njo ne razumejo«, »slabo sliši navodila«, »je ne marajo, ker je drugačna«, »po karakterju ni preveč delavna«, »ji gre pri pouku slabše in vsi hočejo dobiti dobro oceno«, »manj razume in več sprašuje«, »velikokrat pozabi na svojo nalogo v skupini«, »mislijo, da bodo z njo v skupini slabše naredili«, »ne vem«, »jo imajo za drugačno«, »ne sodeluje veliko«, »se hitro užali, če ji kaj rečeš«. Izmed vseh 14 zapisanih mnenj je bilo 5 zapisanih mnenj po vsebini povezanih z njeno naglušnostjo in sicer: »mislijo, da je neumna, ker nosi aparate«, »slabo sliši navodila«, »je ne marajo, ker je drugačna«, »manj razume in več sprašuje«, »jo imajo za drugačno«. Zapisana mnenja sošolcev in sošolk, zakaj je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, se nanašajo na razlikovanje in neenako obravnavanje naglušne učenke na podlagi njene osebne okoliščine (naglušnosti), kar je po opredelitvi avtoric Kogovšek in Petković (2007) diskriminacija, saj zapišeta, da je osebna okoliščina posameznika tista osebna lastnost, ki si je posameznik ne izbere, se z njo rodi ali pa se ji ne more odreči. Zato razlikovanje in neenako obravnavanje na podlagi posameznikove osebne okoliščine postane diskriminacija (prav tam, str. 10). Del naše hipoteze, *da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko tako, da jo izbirajo med zadnjimi v skupine za skupinsko učno delo*, lahko potrdimo, saj je od 14 zapisanih mnenj, zakaj je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, 5 mnenj o tem, da so razlogi za to, da je izbrana med zadnjimi, povezani z njeno naglušnostjo na način, ki izražajo diskriminacijo.

V anketni vprašalnik smo vključili tudi lestvico stališč, pri kateri so se sošolci in sošolke opredelili za stopnjo strinjanja z danimi trditvami. S trditvijo, *če moram naglušni sošolki ponoviti povedano, me to moti*, smo želeli preveriti morebitni vpliv tega, da mora naglušna učenka morda ponovno slišati že povedano, na izbiranje naglušne učenke med zadnjimi pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo.

Tabela 6: Strinjanje oziroma nestrinjanje sošolcev in sošolk naglušne učenke s trditvijo o motečem ponavljanju že povedanega naglušni učenki

	Se nikakor ne strinjam	Se ne strinjam	Se niti ne strinjam, niti strinjam	Se strinjam	Se popolno- ma strinjam	Skupaj
	f					
Če moram naglušni sošolki ponoviti povedano, me to moti.	2	5	1	6	2	16

Iz tabele 6 je razvidno, da se polovica sošolcev in sošolk (8 od 16) strinja s trditvijo, da jih moti, če morajo naglušni učenki ponoviti že povedano. Ta podatek lahko primerjamo s trditvami, ki jih je 14 sošolcev in sošolk (tabela 5) zapisalo kot svoje mnenje o tem, zakaj njihovi sošolci in sošolke naglušno učenko pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo izberejo med zadnjimi. Med trditvami je zapisano, da: »slabo sliši navodila«, »manj razume in več sprašuje«, kar bi lahko kazalo morebitni vpliv motečega ponavljanja naglušni učenki že povedanega na izbiranje pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo.

Z vprašanjem, ali se pri tem, ko sestavljajo ekipe za igro ekipnih športov, zgodi, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, pa smo želeli preveriti še drugi del svoje hipoteze, in sicer, ali so razlogi za to, da je naglušna učenka pri sestavljanju ekipe izbrana med zadnjimi, povezani z njeno naglušnostjo. Pri preverjanju, ali *nekateri sošolci oziroma sošolke diskriminirajo naglušno učenko med poukom pri sestavljanju ekipe za igro ekipnih športov*, smo predpostavljali, da se bo posredno preko izbiranja članov ekipe izražala diskriminacija na osnovi pripisovanja, pri kateri gre za pripisovanje določenih lastnosti ali zmožnosti posameznikovi identiteti zaradi njegove osebne okoliščine (Kuhar 2009, str. 65). V našem primeru smo predvidevali, da bodo nekateri sošolci in sošolke naglušni učenki pripisali, da ima zaradi naglušnosti slabše sposobnosti za igro z žogo.

Tabela 7: Izbranost naglušne učenke med zadnjimi pri sestavljanju ekipe za igro ekipnih športov

	Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
	f				
Sošolci	1	2	3	3	9
Sošolke	0	0	5	2	7
Skupaj	1	2	8	5	16

Iz tabele 7 je razvidno, da 11 sošolcev in sošolk od 16 ocenjuje, da je pri sestavljanju ekipe za igro ekipnih športov vedno, pogosto ali včasih naglušna učenka izbrana med zadnjimi. Izmed 11 sošolcev in sošolk, ki trdijo, da je izbrana med zadnjimi, so trije sošolci, ki pravijo, da je pri izbiranju vedno ali pogosto izbrana med zadnjimi in 5 sošolk, ki pravijo, da je le včasih izbrana med zadnjimi. Glede na odgovore lahko sklepamo, da so sošolci odgovarjali za fante in sošolke za dekleta, saj lahko dobljeni rezultat pripišemo temu, da gre v tem primeru za sestavljanje ekipe za igro košarke ali odbojke in da je tukaj zaznan vpliv spola pri izbiri sestavljanja ekipe. Ker pa smo želeli preveriti, ali so razlogi za to, da je naglušna učenka pri sestavljanju ekipe za igro ekipnih športov izbrana med zadnjimi povezani z njeno naglušnostjo, je 11 sošolcev in sošolk, ki trdijo, da je naglušna učenka vedno, pogosto ali včasih izbrana med zadnjimi, zapisalo svoje mnenje o tem, zakaj je naglušna učenka izbrana med zadnjimi. Med razlogi so navedli, da je izbirana med zadnjimi, ker: »je ne marajo, ker je drugačna«, »fantje ne marajo izbirati punc«, »ni najboljša v športu in je slaba v športih z žogo« (to mnenje je bilo zapisano petkrat), »se z njo slabše razumejo«, »so punce po navadi slabše v športu in se jih vedno izbira na koncu«, »ne razume popolnoma navodil«, »ne vem«. Izmed vseh 11 zapisanih mnenj je bilo le eno mnenje, da je razlog za to, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, povezan z njeno naglušnostjo, in sicer, da je izbrana med zadnjimi, ker »je ne marajo, ker je drugačna«. Tudi v tem primeru gre za razlikovanje in neenako obravnavanje naglušne učenke na podlagi njene osebne okoliščine (naglušnosti). Takšno razlikovanje in neenako obravnavanje avtorici N. Kogovšek in B. Petković opredelita kot diskriminacijo (prav tam). Drugi del svoje hipoteze, *da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko tako, da jo izbirajo med zadnjimi v ekipo pri*

ekipnih športih, lahko potrdimo, saj je v enem mnenju od enajstih, da je razlog za to, da je naglušna učenka izbrana zadnja, povezan z njeno naglušnostjo na način, ki izraža diskriminacijo.

Sklenemo lahko, da smo svojo hipotezo, da *nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko tako, da jo izbirajo med zadnjimi v skupine za skupinsko učno delo in da jo izbirajo med zadnjimi v ekipe pri ekipnih športih*, potrdili. Iz odgovorov učencev sklepamo, da nekateri sošolci oziroma sošolke med poukom diskriminirajo naglušno učenko, in sicer zaradi razlikovanja in neenakega obravnavanja naglušne učenke na podlagi njene osebne okoliščine/naglušnosti pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo in pri sestavljanju ekipe za igro ekipnih športov.

8.5 Diskriminacija naglušne učenke med odmori

V raziskavi nas je zanimalo, ali (*RV5*) *nekateri sošolci oziroma sošolke diskriminirajo naglušno učenko med odmori zaradi njene naglušnosti*, in predpostavili (*H5*), da *nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne družijo med odmori oz. se v manjši meri družijo in da se z njo ne dogovarjajo oz. se dogovarjajo v manjši meri o druženju po pouku ter da se z njo ne pogovarjajo o priljubljeni glasbi*.

Hipoteza je bila sestavljena s treh delov. Prvi del hipoteze je bil, da *nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne družijo oz. se družijo v manjši meri*, drugi del je bil, da *nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne dogovarjajo oz. se dogovarjajo v manjši meri o druženju po pouk*, tretji del pa je bil, da *nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne pogovarjajo o priljubljeni glasbi*, zato smo v anketnem vprašalniku hipotezo preverjali s tremi ločenimi vprašanji.

Z vprašanjem, ali se njihovi sošolci in sošolke družijo z naglušno učenko med glavnim odmorom v avli, smo želeli preveriti prvi del hipoteze, in sicer ali je druženje sošolcev in sošolk z naglušno učenko povezano z njeno naglušnostjo.

Tabela 8: Pogostost druženja sošolcev in sošolk z naglušno učenko med glavnim odmorom

	Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
	f				
Sošolci	5	1	1	2	9
Sošolke	4	2	1	0	7
Skupaj	9	3	2	2	16

Iz tabele 8 razberemo, da 14 sošolcev in sošolk od 16 ocenjuje, da se njihovi sošolci in sošolke vedno, pogosto ali včasih družijo z naglušno učenko med glavnim 15–minutnim odmorom. Izmed 14 sošolcev in sošolk je 9 tistih, ki trdijo, da se njihovi sošolci in sošolke z naglušno učenko med glavnim odmorom vedno družijo. Med vsemi anketiranimi sta se 2 sošolca opredelila, da obstajajo tudi sošolci in sošolke, ki se med glavnim odmorom z naglušno učenko ne družijo. Zanimiv pa je podatek, da vseh 7 sošolk ocenjuje, da se njihovi sošolci in sošolke družijo z naglušno učenko med glavnim odmorom, nobena sošolka pa ne pravi, da se ne družijo z njo med glavnim odmorom. Predvidevamo lahko, da so pri odgovarjanju na vprašanje, ali se njihovi sošolci in sošolke družijo z naglušno učenko, imele anketirane učenke v mislih le svoje sošolke. Ker pa smo želeli preveriti, ali je slabše druženje sošolcev in sošolk povezano z njeno naglušnostjo, sta v nadaljevanju tista 2 sošolca, ki sta ocenila, da so v razredu sošolci in sošolke, ki se ne družijo z naglušno učenko med glavnim odmorom, tudi napisala svoje mnenje, zakaj se sošolci in sošolke ne družijo z naglušno učenko. Dvakrat je bilo zapisano zelo podobno mnenje, in sicer, ker »ima samo eno dobro prijateljico«. Prvi del svoje hipoteze, da *nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne družijo oz. se družijo v manjši meri*, nismo potrdili, saj se zapisani mnenji dveh sošolcev, ki pravita, da se njuni sošolci in sošolke ne družijo z naglušno učenko med glavnim odmorom, ne nanašata eksplicitno na njeno

naglušnost, zato tudi ne moremo govoriti o diskriminaciji naglušne učenke pri druženju med glavnim odmorom.

Z vprašanjem, ali njihovi sošolci in sošolke vključijo naglušno učenko v dogovarjanje o druženju po pouku, smo želeli preveriti drugi del svoje hipoteze, in sicer, ali je vključevanje naglušne učenke v dogovarjanje povezano z njeno naglušnostjo.

Tabela 9: Vključevanje naglušne učenke v dogovarjanje o druženju po pouku

	Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
	f				
Sošolci	1	4	2	2	9
Sošolke	0	4	3	0	7
Skupaj	1	8	5	2	16

Iz tabele 9 je razvidno, da je število sošolcev in sošolk, ki ocenjujejo, da njihovi sošolci in sošolke vedno, pogosto ali včasih vključijo naglušno učenko v dogovarjanje o druženju po pouku enako številu sošolcev in sošolk iz tabele 8, ki prav tako ocenjujejo, da se njihovi sošolci in sošolke vedno, pogosto ali včasih družijo z naglušno učenko med glavnim 15-minutnim odmorom. To število je 14 od 16. Prav tako lahko iz tabele 9 razberemo podatek, ki je podoben podatku iz tabele 8, in sicer, da vseh 7 sošolk trdi, da njihovi sošolci in sošolke vključijo naglušno učenko v dogovarjanje o druženju po pouku, saj nobena sošolka ne pravi, da je drugi ne vključijo. Naša predvidevanja so podobna kot pri interpretaciji podatkov iz tabele 8. Izpostaviti je treba podatek, da sta se pri tem vprašanju, prav tako kot pri vprašanju o druženju z naglušno učenko med glavnim odmorom, ponovno opredelila 2 sošolca za trditev, da naglušna učenka ni vključena v dogovarjanje o druženju po pouku. Ker smo želeli preveriti, ali je vključevanje naglušne učenke v dogovarjanje povezano z njeno naglušnostjo, sta v nadaljevanju ista dva sošolca napisala svoje mnenje, zakaj ni vključena v dogovarjanje. Ponovno smo prejeli dve podobni mnenji, in sicer, »ker ima le eno dobro prijateljico«. Tudi v tem primeru naš drugi del hipoteze, *da nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori*

diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne dogovarjajo oz. se o druženju po pouku dogovarjajo v manjši meri, nismo potrdili, saj se zapisani mnenji dveh sošolcev, ki pravita, da je njihovi sošolci in sošolke ne vključujejo v dogovarjanje, neposredno ne nanašata na njeno naglušnost, zato ne moremo govoriti o tem, da sošolci oziroma sošolke diskriminirajo naglušno učenko pri vključevanju v dogovarjanje o druženju po pouku.

Z vprašanjem, ali njihovi sošolci in sošolke vključijo naglušno učenko v pogovore o priljubljeni glasbi, smo želeli preveriti še tretji del hipoteze, in sicer ali je vključevanje naglušne učenke v pogovor povezano z njeno naglušnostjo.

Pri preverjanju, ali je vključevanje naglušne učenke v pogovor povezano z njeno naglušnostjo, smo predpostavljali, da se bo izražala diskriminacija na osnovi pripisovanja določenih lastnosti ali zmožnosti posameznikovi identiteti zaradi njegove osebne okoliščine (Kuhar 2009, str. 65). V našem primeru smo predvidevali, da bodo nekateri sošolci in sošolke naglušni učenki pripisali, da ima zaradi naglušnosti slabše sposobnosti poslušanja glasbe.

Tabela 10: Vključevanje naglušne učenke v pogovor o priljubljeni glasbi

	Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
	f				
Sošolci	1	3	2	2	8
Sošolke	0	2	3	2	7
Skupaj	1	5	5	4	15

V anketnem vprašalniku smo pri tem vprašanju morali izločiti odgovor enega učenca, saj je poleg že vnaprej zapisanih odgovorov, ki jih je bilo potrebno obkrožiti, dopisal svoj odgovor, ki je neveljaven. Tako iz tabele 10 preberemo, da 11 sošolcev in sošolk ocenjuje, da naglušno učenko vedno, pogosto ali včasih njihovi sošolci in sošolke vključijo v pogovor o priljubljeni glasbi. Izmed 11 sošolcev in sošolk od 15, ki trdijo, da je vključena v pogovor o glasbi, je število tistih, ki trdijo, da je vključena pogosto, in število tistih, ki trdijo, da je vključena včasih, enako. Ker pa smo želeli preveriti, ali je vključevanje naglušne učenke v pogovor

povezano z njeno naglušnostjo, so v nadaljevanju 4 sošolci in sošolke, ki pravijo, da je njihovi sošolci in sošolke ne vključijo v pogovor, zapisali svoje mnenje, zakaj je njihovi sošolci in sošolke ne vključijo. Med trditvami so zapisali, da je njihovi sošolci in sošolke ne vključijo v pogovor o priljubljeni glasbi, ker: »glasbo sliši drugače in druge višine«, »glasbo sliši drugače in nima posluha« in »se ne pogovarjamo o tem« (to mnenje je bilo zapisano dvakrat). Izmed vseh zapisanih mnenj, zakaj ni vključena v pogovor, sta za nas pomembni dve, in sicer »glasbo sliši drugače in druge višine« ter »glasbo sliši drugače in nima posluha«. Oba zapisa sta primera diskriminacije na osnovi pripisovanja, kar Kuhar (2009) opredeli kot obliko diskriminacije, pri kateri je vzrok neenakega obravnavanja posameznika v pripisovanju določenih lastnosti in zmožnosti njegovi identiteti. Te pripisane lastnosti in zmožnosti pa ni nujno, da so resnične, ker to pripisovanje določenih lastnosti in zmožnosti ne temelji na izkustvu (prav tam, str. 65). V primeru diskriminacije na osnovi pripisovanja postanejo osebne okoliščine (v našem primeru je to učenkina naglušnost) izhodišče za pripisovanje manjših sposobnosti (»glasbo sliši drugače in druge višine«; »glasbo sliši drugače in nima posluha«) posameznikom z določeno osebno okoliščino (naglušni učenki). V tem primeru se je naš tretji del hipoteze, *da nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne pogovarjajo o priljubljene glasbi*, potrdil, kajti diskriminacija na osnovi pripisovanja določenih lastnosti (»[...] in nima posluha« in »[...] sliši drugače in druge višine«) je izražena v dveh zapisanih mnenjih, zakaj je sošolci in sošolke ne vključijo v pogovor o priljubljene glasbi.

Sklenemo lahko, da se je naša hipoteza, *da nekateri sošolci oziroma sošolke med odmori diskriminirajo naglušno učenko tako, da se z njo ne družijo med odmori oz. se v manjši meri družijo in da se z njo ne dogovarjajo oz. se dogovarjajo v manjši meri o druženju po pouku ter da se z njo ne pogovarjajo o priljubljene glasbi* na osnovi mnenj anketirancev potrdila le v zadnjem delu hipoteze, ki se nanaša na vključevanje naglušne učenke v pogovore o priljubljene glasbi.

V anketni vprašalnik smo vključili tudi lestvico stališč, pri kateri so se sošolci in sošolke morali odločiti, v kolikšni meri se strinjajo z danimi trditvami. S trditvijo *naglušni sošolki bi zaupal/-a svojo skrivnost* smo želeli primerjati odgovore, dobljene v tabeli 8 (pogostost

druženja sošolcev in sošolk z naglušno učenko med glavnim odmorom) z oceno strinjanja sošolcev in sošolk glede zapisane trditve.

Tabela 11: Strinjanje oziroma nestrinjanje sošolcev in sošolk naglušne učenke s trditvijo o zaupanju skrivnosti naglušni učenki glede na spol

Naglušni sošolki bi zaupal/a svojo skrivnost	Se nikakor ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se niti ne strinjam niti strinjam.	Se strinjam.	Se popolnoma strinjam.	Skupaj
	f					
Sošolci	4	2	1	2	0	9
Sošolke	0	0	2	2	3	7

Iz tabele 11 lahko razberemo, da je število sošolk, ki bi zaupale svojo skrivnost naglušni učenki (5 od 7), in število sošolcev, ki ne bi zaupali svoje skrivnost naglušni učenki (6 od 9), v enakem, vendar nasprotnem razmerju. Če te podatke iz tabele 11 primerjamo s podatki iz tabele 8 (pogostost druženja sošolcev in sošolk z naglušno učenko med glavnim odmorom), kjer vseh 7 sošolk trdi, da se njihovi sošolci in sošolke družijo z naglušno učenko med odmori, lahko predvidevamo, da v tem primeru zaznavamo vpliv spola na druženje, kar je značilno za to starostno obdobje (anketirani učenci so učenci 7. razreda) in ne nujno za izključevanje naglušne učenke.

8.6 Znanje sošolcev in sošolk o naglušnosti njihove sošolke

V raziskavi nas je zanimalo, kakšno je znanje sošolcev in sošolk o naglušnosti njihove sošolke. Postavili smo si raziskovalno vprašanje (*RV6*), *kakšno je znanje sošolcev in sošolk o naglušnosti naglušne sošolke*, in predpostavili (*H6*), *da imajo sošolci in sošolke pomanjkljivo znanje o naglušnosti naglušne sošolke*.

Hipotezo smo v anketnem vprašalniku preverili s štirimi vprašanji, ki so bila povezana s splošnim znanjem o naglušnosti njihove sošolke. Z vprašanjem, ali anketirani učenci poznajo še koga, ki uporablja slušni aparat, smo želeli preveriti, koliko sošolcev in sošolk v razredu pozna še kakšno osebo, ki uporablja slušni aparat.

Tabela 12: Poznavanje drugih posameznikov s slušnimi aparati

	Da	Ne	Skupaj
	f		
Sošolci	3	6	9
Sošolke	5	2	7
Skupaj	8	8	16

Iz tabele 12 je razvidno, da polovica sošolcev in sošolk poleg naglušne učenke pozna še koga, ki uporablja slušni aparat. Druga polovica ne pozna nikogar poleg naglušne učenke.

Predpostavili smo, da bodo tisti sošolci in sošolke, ki poznajo poleg naglušne sošolke še koga, ki uporablja slušni aparat, imeli več znanja o naglušnosti kot tisti, ki ne poznajo poleg naglušne sošolke nikogar, ki uporablja slušni aparat. Vendar pa smo hkrati tudi predpostavili, da bodo tudi tisti sošolci in sošolke, ki ne poznajo poleg naglušne sošolke nikogar, ki uporablja slušni aparat, imeli primerljivo znanje o naglušnosti, saj je naglušna učenka njihova sošolka že od 1. razreda. Z vprašanji, ali je za naglušno sošolko pomembno, da jih vidi v obraz med pogovorom z njimi in ali je za naglušno sošolko za razumevanje govora pomembno, da je v učilnici tišje ter ali morajo učenci med pogovorom z njo govoriti glasneje in bolj poudarjati svojo izgovorjavo besed, smo želeli preveriti osnovno znanje sošolcev in sošolk o naglušnosti njihove sošolke glede na to, ali poznajo samo naglušno sošolko ali pa še koga drugega, ki uporablja slušni aparat.

Tabela 13: Odgovori sošolcev in sošolk, ki poleg naglušne sošolke poznajo še koga, ki uporablja slušni aparat, na vprašanja o znanju naglušnosti

Pozna poleg naglušne sošolke še koga f			
Vprašanje	Pravilno	Nepravilno/neopredeljeno	skupaj
Vidi v obraz	5	3	8
Tišje v učilnici	5	3	8
Glasnejši govor	5	3	8

Tabela 14: Odgovori sošolcev in sošolk, ki poleg naglušne sošolke ne poznajo nikogar, ki uporablja slušni aparat, na vprašanja o znanju naglušnosti

Ne pozna poleg naglušne sošolke še koga f			
Vprašanje	Pravilno	Nepravilno/neopredeljeno	Skupaj
Vidi v obraz	3	5	8
Tišje v učilnici	5	3	8
Glasnejši govor	1	7	8

Če primerjamo podatke iz tabele 13 in podatke iz tabele 14, lahko iz obeh tabel razberemo, da ima tista polovica sošolcev in sošolk, ki poleg naglušne sošolke pozna še koga, ki uporablja slušni aparat, več znanja o naglušnosti in so zato tudi pri vseh vprašanjih, povezanih z znanjem o naglušnosti, večinoma odgovorili pravilno, medtem ko so sošolci in sošolke, ki poleg naglušne sošolke ne poznajo nikogar, ki uporablja slušni aparat (tabela 14), samo na eno vprašanje, povezano z znanjem o naglušnosti, večinoma odgovorili pravilno. Ta podatek je zaskrbljujoč, saj smo z vprašanji preverjali znanje o naglušnosti, ki bi ga lahko opredelili kot osnovno znanje o naglušnosti, ki pa ga učenci ne morejo imeti, če jih o tem ni nihče

poučil. Glede na to, da je naglušna učenka sošolka anketiranih učencev že od 1. razreda naprej, smo pričakovali, da bodo njeni sošolci in sošolke znanje, ki smo ga preverjali, tudi izkazali.

Našo hipotezo, *da imajo sošolci in sošolke pomanjkljivo znanje o naglušnosti naglušne sošolke*, smo potrdili, saj je v polovici sošolcev in sošolk, ki poleg naglušne sošolke ne pozna nikogar, ki uporablja slušni aparat, izmed treh vprašanj v večini odgovorila pravilno le na eno. In čeprav je v drugi polovici sošolcev in sošolk, ki poleg naglušne sošolke pozna še koga, ki uporablja slušni aparat, več kot polovica odgovorila na vsa tri vprašanja pravilno, so še vedno v tej isti polovici tudi sošolci in sošolke, ki so napačno odgovorili na vprašanja.

8.7 Primerjava med stigmatizacijo in diskriminacijo naglušne učenke v razredu ter njenim dojetjem svojega položaja v skupini sošolcev in sošolk

V raziskavi nas je zanimalo, ali bo prišlo do odstopanja med stigmatizacijo in diskriminacijo naglušne učenke v oddelku ter učenkinim dojetjem svojega položaja v skupini sošolcev in sošolk. Postavili smo si raziskovalno vprašanje (*RV7*), *ali bo prišlo do razlike med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk o tem, če/ali jo stigmatizirajo in diskriminirajo zaradi njene naglušnosti*, in predpostavili (*H7*), *da obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk o tem, če/ali jo stigmatizirajo in diskriminirajo zaradi njene naglušnosti*.

Za preverjanje hipoteze smo izvedli polstrukturiran intervju z naglušno učenko. Z vprašanji, ki so se vsebinsko povezovala z vprašanji, postavljenimi v anketnem vprašalniku, namenjenemu njenim sošolcem in sošolkam, smo želeli preveriti učenkino dojetje svojega položaja v skupini sošolcev in sošolk med poukom in odmori ter nato ugotovitve primerjati s podatki, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom za sošolce in sošolke naglušne učenke.

Hipoteza je sestavljena iz prvega dela, *da obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk o tem, če/ali jo stigmatizirajo zaradi njene naglušnosti*, in

drugega dela, da *obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk o tem, če/ali jo diskriminirajo zaradi njene naglušnosti.*

Za preverjanje prvega dela hipoteze bomo analizo podatkov anketnega vprašalnika o pogostejšem smejanju sošolcev in sošolk naglušni učenki pri pouku angleškega jezika v primerjavi s smejanjem drugim sošolcem in sošolkam (tabela 3) in analizo podatkov anketnega vprašalnika o naslavljanju naglušne učenke z vzdevkom, ne pa z njenim imenom (tabela 4) primerjali z učenkinim dojetjem svojega položaja v skupini sošolcev in sošolk (kvalitativna analiza intervjuja).

Na podlagi odgovorov anketirancev o vedenju sošolcev in sošolk pri pouku angleščine smo sklepali, da sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko med poukom, saj 9 sošolcev in sošolk od 16 (tabela 3) ocenjuje, da se njihovi sošolci in sošolke večkrat smejijo naglušni učenki kot drugim prav zaradi napačne izgovorjave angleških besed med poukom angleškega jezika, kar je povezano z njeno naglušnostjo. V pogovoru z naglušno učenko pa nismo dobili enakega podatka, saj nam je na vprašanje, ali se ji kdaj sošolci in sošolke smejijo med poukom angleškega jezika, če napačno izgovori angleško besedo, odgovorila z nikalnico (5 »*Ne. Ne zaradi izgovorjave*«). Če primerjamo oba podatka, vidimo, da je prišlo do odstopanja med oceno, ki so jo podali sošolci in sošolke, in mnenjem naglušne učenke glede smejanja v primerjavi s smejanjem drugim sošolcem in sošolkam, in med njenim dojetjem svojega položaja med sošolci in sošolkami med poukom angleškega jezika. V tem primeru je prišlo do odstopanja, vendar ne v takšnem smislu, kot smo predpostavljali. Naglušna učenka naj bi dojemala in ocenjevala vedenje sošolcev in sošolk pri pouku angleškega jezika kot posledico svoje osebne okoliščine/naglušnosti. Vendar pa nam naglušna učenka v pogovoru opiše dva primera stigmatiziranja med poukom, in sicer med poukom slovenskega jezika v lanskem šolskem letu (13 »*Lansko šolsko leto sem pri slovenščini večkrat dvignila roko, ker nisem razumela in mi je sošolec od zadaj nekaj takega rekel gluha*«) in med poukom naravoslovja v letošnjem šolskem letu (14 »*Potem je rekla, da so posledice hrupa slabo počutje in je rekla tudi, da je naglušnost in gluhoti in potem je sošolec tako na glas rekel, ja ona (ime naglušne učenke) in pokazal z roko na mene. In so se zadaj nekaj zahihitali*«). Zato lahko sklenemo, da se je naše predvidevanje, da *naglušna učenka v večji meri dojema in*

ocenjuje nezaželeno vedenje sošolcev in sošolk kot posledico svoje osebne okoliščine/naglušnosti, potrdilo.

Na podlagi odgovorov sošolcev in sošolk lahko sklepamo o stigmatiziranju naglušne učenke med odmori, saj 7 od 16 sošolcev in sošolk (tabela 4) trdi, da njihovi sošolci in sošolke naslavlja naglušno učenko z vzdevkom, ne pa z njenim imenom in pri tem zapišejo poimenovanja, ki se vsebinsko navezujejo na naglušnost učenke (*»gluhonja«, »ni beseda, ampak je stavek v zvezi s tem, da ne sliši«, »gluhonem–idiot«, »gluha«*). Podobne podatke smo dobili v pogovoru z naglušno učenko o tem, ali jo poimenuje drugače kot z njenim imenom (10 *»V bistvu me ne pokličejo, ampak če kdaj ne slišim dobro, mi rečejo, da sem gluha«* in 12 *»Pač, kdaj grejo mimo in malo tako rečejo gluha ali nekaj takega«*). Pri primerjanju podatkov ugotovimo, da med stigmatiziranjem naglušne učenke med odmori, ki se izraža z naslavljanjem z vzdevkom, ne pa z njenim imenom, in med njenim dojetjem svojega položaja med sošolci in sošolkami med odmori, ni prišlo do predpostavljenega odstopanja, *da naglušna učenka v večji meri dojema in ocenjuje nezaželeno vedenje sošolcev in sošolk kot posledico svoje osebne okoliščine/naglušnosti.*

Sklenemo lahko, da prvi del naše hipoteze, da *obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk o tem, če/ali jo stigmatizirajo zaradi njene naglušnosti*, delno potrdimo.

Za preverjanje drugega dela hipoteze bomo analizo podatkov anketnega vprašalnika o izbiranju sošolcev in sošolk pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo (tabela 5), o izbiranju sošolcev in sošolk za ekipo pri ekipnih športih (tabela 7), o druženju sošolcev in sošolk z naglušno učenko med glavnim odmorom (tabela 8), o vključevanju naglušne učenke v dogovarjanje o druženju po pouku (tabela 9) ter o vključevanju v pogovor o priljubljeni glasbi (tabela 10) primerjali z učenkinim dojetjem svojega položaja v skupini sošolcev in sošolk (kvalitativna analiza intervjuja).

Na podlagi ocen, kako pogosto sošolci in sošolke med zadnjimi izbirajo naglušno učenko v skupine za skupinsko učno delo, smo sklepali o diskriminaciji naglušne učenke med poukom, saj 14 sošolcev in sošolk od 16 (tabela 5) ocenjuje, da je naglušna učenka pri sestavljanju skupin izbrana med zadnjimi. Izmed 14 mnenj sošolcev in sošolk, ki trdijo, da je izbrana med zadnjimi, je 5 zapisanih mnenj, zakaj je naglušna učenka izbrana med zadnjimi, po vsebini povezanih z njeno naglušnostjo (*»mislijo, da je neumna, ker nosi aparate«, »slabo sliši navodila«, »je ne marajo, ker je drugačna«, »manj razume in več sprašuje«, »jo imajo za drugačno«*) in so ta mnenja izražala razlikovanje in neenako obravnavanje učenke na podlagi njene osebne okoliščine (naglušnosti), kar predstavlja obliko diskriminacije. Pri preverjanju učenkinega dožemanja svojega položaja pri sestavljanju skupin za skupinsko učno delo v pogovoru z njo nismo dobili nobene potrditve, da zaradi svoje naglušnosti ne bi imela enake možnosti vključevanja v sestavljanje skupin. Naglušna učenka je s svojim odgovorom, da je pri sestavljanju skupin bila izbrana zadnja (*»Ko smo pri zgodovini morali izbirati skupine, sem bila zadnja izbrana.«*), potrdila rezultate anketnega vprašalnika, vendar je to povezala s svojim ucnim uspehom (*»Nisem odlična, mogoče zato.«*). Pri primerjanju podatkov ugotovimo, da anketirani učenci ocenjujejo, da nekateri sošolci in sošolke naglušno učenko izbirajo med zadnjimi v skupine, kar nekateri pripisujejo njeni naglušnosti, iz česar smo sklepali na diskriminacijo naglušne učenke, vendar naglušna učenka ne dožema in ne ocenjuje tega vedenja sošolcev in sošolk kot posledico svoje osebne okoliščine/naglušnosti.

Na podlagi ocen, kako pogosto sošolci in sošolke med zadnjimi izbirajo naglušno učenko v ekipe pri ekipnih športih, smo sklepali na diskriminacijo naglušne učenke med poukom, ki se je potrdila v enem zapisanem mnenju od 11 sošolcev in sošolk (tabela 7), ki trdijo, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi. Zapisano mnenje, da je izbrana med zadnjimi (*»je ne marajo, ker je drugačna«*) izraža razlikovanje in neenako obravnavanje naglušne učenke na podlagi njene osebne okoliščine (naglušnosti), kar predstavlja obliko diskriminacije. V pogovoru z naglušno učenko pa smo dobili podatke o njenem dožemanju svojega položaja pri vključevanju v ekipo v smislu, da si je njihovo vedenje vnaprej razlagala kot posledico svoje naglušnosti. Učenka je potrdila, da je bila pri sestavljanju ekip izbrana zadnja, vendar je razlog za to pripisovala temu, da ima aparate (6 *»Še eno sošolko, ki bolj slabo od mene igra, so še pred menoj izbrali. Pač, ne vem, po mojem zato, ker imam aparate. Potem sem pa bila*

zelo dobra.«). Glede na pogovor z naglušno učenko je njeno dožemanje svojega položaja med sošolci in sošolkami pri vključevanju v ekipe povezano z razlago njihovega vedenja kot posledico njene naglušnosti. Zato se je naše predvidevanje, da *obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke ter mnenjem njenih sošolcev in sošolk o tem, če/ali jo diskriminirajo zaradi njene naglušnosti*, potrdilo.

Pri preverjanju, ali nekateri sošolci oziroma sošolke diskriminirajo naglušno učenko med odmori zaradi njene naglušnosti, in sicer tako, da se z njo ne družijo oz. se družijo v manjši meri, da se z njo ne dogovarjajo o druženju po pouku oz. se dogovarjajo v manjši meri, na podlagi odgovorov anketiranih učencev ne moremo potrditi diskriminacije naglušne učenke zaradi njene naglušnosti. V obeh primerih preverjanja, tako druženja med glavnim odmorom kot dogovarjanja o druženju po pouku, se zapisani mnenji dveh sošolcev, ki pravita, da se njihuni sošolci in sošolke ne družijo z naglušno učenko med glavnim odmor (tabela 8) in da je ne vključijo v dogovarjanje o druženju po pouku (tabela 9), zakaj se njihovi sošolci in sošolke ne družijo z njo in je ne vključijo v dogovarjanje, nista eksplicitno nanašali na njeno naglušnost (*»ima samo eno dobro prijateljico*«). Pri preverjanju učenkinoga dožemanja svojega položaja med sošolci in sošolkami pri druženju med glavnim odmorom in pri dogovarjanju o druženju po pouku smo ugotovili, da ima prijateljico (*»neskončokrat dobro prijateljico*«), s katero se družijo med odmori, da pa je v primeru njene odsotnosti v šoli včasih tudi brez družbe v času med odmori (7 *»Se kdaj vseeno s kom drugim družim, po navadi se pač na klopco usedem. Takrat mi je pač dolgčas.*«). Pri tem pove, da jo tudi sošolke vedno sprejmejo, če se želi družiti z njimi.

Ker se pri našem preverjanju z anketnim vprašalnikom na podlagi mnenj in ocen anketiranih učencev ni potrdila diskriminacija naglušne učenke med odmori zaradi njene naglušnosti in ker v intervjuju tudi učenkinoga dožemanje svojega položaja ni bilo povezano z dožemanjem in ocenjevanjem nezaželenega vedenja sošolcev in sošolk kot posledice svoje osebne okoliščine/naglušnosti, lahko ugotovimo, da na podlagi učenkinoga odgovora v intervjuju (7 *»Se kdaj vseeno s kom drugim družim, po navadi se pač na klopco usedem. Takrat mi je pač dolgčas.*«), naglušna učenka ne zaznava diskriminacije, da pa nanjo lahko sklepamo posredno iz vsebine odgovora.

Na podlagi ocen o pogostosti vključevanja naglušne učenke v pogovor o priljubljeni glasbi, smo sklepali na diskriminacijo naglušne učenke med odmori. Štirje sošolci in sošolke, ki

pravijo, da naglušne učenke njihovi sošolci in sošolke ne vključijo v pogovor (tabela 10), so zapisali mnenje, zakaj je njihovi sošolci in sošolke ne vključijo v pogovor. Izmed štirih zapisanih mnenj sta dve mnenji, zakaj ni vključena, izražali diskriminacijo na osnovi pripisovanja lastnosti (»[...] in nima posluha« in »[...] sliši drugače in druge višine«) naglušni učenki zaradi njene osebne okoliščine (naglušnosti). V intervjuju pri preverjanju učenkega dojetanja svojega položaja med sošolci in sošolkami pri vključevanju v pogovor o glasbi, pa pridobimo podatek, da se pogovarjajo o glasbi, vendar naglušna učenka ni vključena (8 »*Kdaj gremo malo punce skupaj s fanti pa se malo pogovarjamo, sam nisem čisto prepričana, da se ravno o glasbenikih in o glasbi pogovarjamo. Po navadi jaz nisem tam zraven, ker so zraven tisti, ki se norčujejo iz mene.*«). Podatki anketnega vprašalnika nam pokažejo večinsko vključevanje naglušne učenke v pogovore s strani sošolcev in sošolk (11 od 16) in potrjujejo diskriminacijo skozi dvoje zapisanih mnenj o razlogih njenega ne vključevanja v pogovor. Pogovor z naglušno učenko pa nam razkrije, da je njeno dojetanje svojega položaja med sošolci in sošolkami pri vključevanju v pogovore povezano z njeno naglušnostjo in da naglušna učenka v večji meri dojema in ocenjuje nezaželeno vedenje sošolcev in sošolk kot posledico svoje osebne okoliščine/naglušnosti.

Tako sklenemo, da *diskriminacijo naglušne učenke med odmori, ki se kaže tako, da se z njo ne pogovarjajo o priljubljeni glasbi, sošolci in sošolke ne ocenjujejo in ne dojemajo enako kot naglušna učenka, saj naglušna učenka v večji meri dojema in ocenjuje nezaželeno vedenje sošolcev in sošolk kot posledico svoje osebne okoliščine/naglušnosti.*

Drugi del svoje hipoteze, da *obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev in sošolk, če/ali jo diskriminirajo zaradi njene naglušnosti*, delno potrdimo.

Osnovno hipotezo, postavljeno na raziskovalno vprašanje (RV7), *ali je razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk, če/ali jo stigmatizirajo in diskriminirajo zaradi njene naglušnosti*, in sicer, hipotezo (H7), *da obstaja razlika med mnenjem naglušne učenke in mnenjem njenih sošolcev ter sošolk, če/ali jo stigmatizirajo in diskriminirajo*, potrdimo.

IV. SKLEP

V diplomski nalogi smo obravnavali problematiko integracije gluhih in naglušnih učencev ter učenk v vrstniško skupino sošolcev in sošolk v oddelkih redne osnovne šole med poukom in odmori (v nadaljevanju integracija učencev). Opravili smo polstrukturiran intervju z naglušno učenko in pridobili dokumentacijo o naglušni učenki, ki je dostopna na šoli, sošolci in sošolke naglušne učenke pa so v času pouka izpolnili anketni vprašalnik.

V teoretičnem delu naloge smo najprej predstavili strokovne opredelitve pojma otroci s posebnimi potrebami in v nadaljevanju zakonske opredelitve otrok s posebnimi potrebami. Predstavili smo formalni okvir, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, in sicer Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) in Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013). V nadaljevanju teoretičnega dela naloge smo se osredotočili na opredelitev pojma integracije v pedagoškem smislu in nadaljevali z opredelitvijo pojma socialne integracije, kjer smo predstavili tri prevladujoče modele uveljavljanja socialne integracije, ki se lahko izvajajo na normativni ravni in v praksi določene države, ter med njima tudi vzpostavili razmerje. Kratko smo predstavili mednarodne dokumente, ki vključujejo temeljne ideje o vključevanju gluhih in naglušnih otrok v redne vzgojno–izobraževalne ustanove. Ker pa je za preučevanje integracije gluhih in naglušnih učencev ter učenk pomemben tudi spoprijem s stigmatizacijo in diskriminacijo, smo v nadaljevanju opredelili pojma stereotipi in predsodki, ki so neposredno povezani z diskriminacijo ter pojem diskriminacija in predstavili nekatere oblike diskriminacije. Na oblike diskriminacije smo navezali proces stigmatizacije in ga poleg pojma stigma tudi opredelili. V zadnjem delu teoretičnih izhodišč smo se osredotočili na opredelitve gluhih in naglušnih otrok ter opisali njihov primanjkljaj na področju sluha. Nazadnje pa smo predstavili izsledke dveh raziskav, ki sta bili izvedeni v okviru formativnega evalviranja projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polževim vsadkom v osnovno šolo Bojana Iliča Maribor.

V Salamanški izjavi (1998) je zapisano, da morajo imeti vsi otroci, mladostniki in odrasli s posebnimi potrebami dostop do rednih vzgojno–izobraževalnih ustanov in da z vključevanjem

otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno–izobraževalne ustanove in omogočanjem vzgoje in izobraževanja za vse postanejo te ustanove najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom (prav tam, str. 186). Pri tem pa smo poudarili, da je mogoče le s hkratnim uresničevanjem vzgojno–izobraževalne integracije in socialne integracije otrok s posebnimi potrebami v rednih vzgojno–izobraževalnih ustanovah govoriti, da so te ustanove učinkovite v spoprijemu z diskriminacijo in stigmatizacijo. Zato nas je v študiji primera naglušne učenke, ki je integrirana v oddelek redne osnovne šole, zanimalo, ali jo sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo in/ali diskriminirajo med poukom in med odmorom. Kako nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo in/ali diskriminirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti smo se trudili raziskovati z več vidikov in z različnimi metodami. S pomočjo anketnega vprašalnika za sošolce in sošolke smo ugotavljali mnenja sošolcev in sošolk naglušne učenke, ali in kako stigmatizirajo in diskriminirajo naglušno učenko med poukom in odmori. Z naglušno učenko pa smo izvedli intervju, v katerem smo zbrali podatke o tem, kako naglušna učenka dojema svoj položaj v skupini in ali meni, da je vedenje sošolcev in sošolk posledica njene osebne okoliščine, tj. naglušnosti. Ker v naši študiji primera nismo pridobili soglasja ravnateljice osnovne šole, nismo izvedli sociometričnega testa in tako nismo mogli prikazati interakcije naglušne učenke s socialno skupino v razredu.

Ugotavljanje, ali naglušno učenko sošolci in sošolke stigmatizirajo zaradi njene naglušnosti, smo preverjali z anketo, v kateri smo jih vprašali, kako njihovi sošolci in sošolke gledajo na naglušno učenko. Čeprav je bil rezultat zelo pozitiven, saj 10 sošolcev in sošolk od 16 meni, da njihovi sošolci in sošolke na naglušno učenko ne gledajo drugače kot na ostale sošolce in sošolke, pa moramo izpostaviti ugotovitev, da se je prisotnost stigmatizacije in stigme potrdila v šestih mnenjih sošolcev in sošolk. Ker pa je še vedno večina sošolcev in sošolk (10/16) mnenja, da na naglušno učenko drugi ne gledajo drugače kot na ostale sošolce in sošolke, se naglušna učenka v razredu med sošolci in sošolkami počuti dobro (*I »V bistvu se dobro počutim v razredu.«*) in ne potrdi, da bi zaznala pri svojih sošolcih in sošolkah, da jo stigmatizirajo na način, kot smo ga preverjali v anketnem vprašalniku. Zanimiva je bila primerjava med podatki, ki smo jih dobili z anketnim vprašalnikom pri preverjanju, ali nekateri sošolci in sošolke med poukom stigmatizirajo naglušno učenko tako, da se ji pogosteje kot drugim učencem in učenkam smeji pri pouki angleškega jezika, in odgovorom naglušne učenke v intervjuju na vprašanje o smejanju njenih sošolcev in sošolk pri pouku

angleškega jezika. Pri primerjavi je prišlo do izrazitega odstopanja, saj naglušna učenka v intervjuju ni potrdila našega podatka o pogostejšem smejanju njenih sošolcev in sošolk med poukom angleškega jezika v primerjavi s smejanjem drugim sošolcem in sošolkam, čeprav je v anketnem vprašalniku kar polovica sošolcev in sošolk trdila, da se njihovi sošolci in sošolke pogosteje smeji v primeru napačne angleške izgovorjave naglušni učenki kot pa drugim sošolcem in sošolkam. Je pa naglušna učenka v pogovoru opisala konkretne primere stigmatizacije nekaterih sošolcev med poukom slovenščine in naravoslovja, ko nečesa ni dobro slišala in/ali razumela in je to izpostavila. Vsekakor smo ugotovili, da med poukom nekateri sošolci in sošolke stigmatizirajo naglušno učenko zaradi njene naglušnosti, kar pa ni najbolj spodbuden podatek, saj se je to zgodilo v prisotnosti učitelja.

Nikakor pa nas ni presenetilo dejstvo, ki ga je v intervjuju naglušna učenka potrdila, da med odmori nekateri sošolci oziroma sošolke stigmatizirajo naglušno učenko tako, da jo naslavlajo z vzdevkom, ne pa z njenim imenom.

Pri preverjanju diskriminacije naglušne učenke zaradi njene naglušnosti med poukom in odmori smo ugotovili, da nekateri sošolci in sošolke naglušno učenko diskriminirajo tako med poukom kot tudi med odmori, vendar je pri tem treba opozoriti, da je bila diskriminacija med odmori v primeru druženja in vključevanja v dogovarjanje o druženju po pouku z naglušno učenko prikrita, saj se mnenja sošolcev oziroma sošolk o razlogih druženja in vključevanja niso eksplicitno nanašala na njeno naglušnost.

Nazadnje pa moramo opozoriti na zaskrbljujoč podatek o pomanjkljivem znanju sošolcev in sošolk o naglušnosti naglušne učenke. Glede na to, da je naglušna učenka sošolka anketiranih učencev in učenk že sedem let, bi morali njeni sošolci in sošolke izkazati več osnovnega znanja o naglušnosti. Na tem mestu se lahko navežemo na ugotovitve obeh predstavljenih raziskav v teoretičnem delu diplome, ki sta bili izvedeni v sklopu formativnega evalviranja učinkov projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok ter otrok s polžkovim vsadkom v redno osnovno šolo Bojana Iliča Maribor (Čagran in Schmidt 2002a, str. 8–9; Čagran in Schmidt 2002b, str. 158–159). Pokazala se je povezava med nizko stopnjo pripravljenosti vrstnikov za druženje s tremi gluhih in naglušnimi učenci ter pomanjkljivim razumevanjem in poznavanjem individualnih značilnosti ter potreb treh gluhih in naglušnih učencev. Menimo, da je v naši študiji primera naglušne učenke, ki je integrirana v redno osnovno šolo,

pomanjkljivo znanje njenih sošolcev in sošolk o naglušnosti naglušne učenke povezano z diskriminacijo naglušne učenke med poukom in med odmori, kar se izraža v mnenju anketiranih učencev in učenk, zakaj nekateri sošolci in sošolke naglušno učenko izbirajo med zadnjimi v skupine za skupinsko učno delo in med zadnjimi v ekipe za ekipne športe ter je ne vključujejo v pogovore o glasbi (»mislijo, da je neumna, ker nosi aparate«, »slabo sliši navodila«, »je ne marajo, ker je drugačna«, »manj razume in več sprašuje«, »jo imajo za drugačno«, »glasbo sliši drugače in druge višine«, »glasbo sliši drugače in nima posluha«).

Pomanjkljivost naše raziskave študije primera je v neizvedenem sociometričnem testu, s katerim bi lahko prikazali položaj naglušne učenke med sošolci in sošolkami v razredu redne osnovne šole in z njim poskušali pojasniti odstopanja pri primerjanju podatkov, pri katerem anketirani učenci in učenke ocenjujejo, da nekateri sošolci in sošolke naglušno učenko izbirajo med zadnjimi v skupine za skupinsko učno delo, kar nekateri pripisujejo njeni naglušnosti, iz česar smo sklepali na diskriminacijo naglušne učenke, vendar naglušna učenka ne dojema in ne ocenjuje tega vedenja sošolcev in sošolk kot posledice svoje osebne okoliščine/naglušnosti.

Ker nismo imeli možnosti prikazati položaja naglušne učenke med sošolci in sošolkami v razredu in tako preveriti zapisa v individualiziranem programu za naglušno učenko, kjer je opisana kot komunikativna, socialno spretna ter priljubljena pri vrstnikih, ne moremo govoriti o uspešni oziroma neuspešni socialni integraciji naglušne učenke v vrstniško skupino sošolcev in sošolk. Ta pomanjkljivost pa nam onemogoča, da bi na naši študiji primera poskusili vzpostaviti razmerje med uspešno oziroma neuspešno socialno integracijo naglušne učenke v vrstniško skupino sošolcev in sošolk ter stigmatizacijo in/ali diskriminacijo naglušne učenke zaradi njene naglušnosti med poukom in odmori.

Menimo, da smo v diplomski nalogi pokazali, da se moramo zavedati, da ni nujno, da so redne vzgojno–izobraževalne ustanove pri boju proti diskriminacijskim odnosom tako uspešne, kot bi si želeli, čeprav je v Salamaški izjavi (1998, str. 186) zapisano, da le–te ravno z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami postanejo najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom.

V. VIRI IN LITERATURA

Bajec, A. (ur.). (2014). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Dostopno na: <http://www.fran.si/iskanje?View=1&Query=stigma&FilteredDictionaryIds=130> (pridobljeno 24.06.2016).

Coleman, L. M. (1999). Stigma – razkrita enigma. V: M. Nastran Ule (ur.). *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 198–216.

Čagran, B. in Schmidt, M. (2002a). Formativna evalvacija projekta integracije otrok z motnjo sluha v osnovni šoli z vidika socialne integracije. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 17, št. 1, str. 3–9.

Čagran, B. in Schmidt, M. (2002b). Raziskovalno spremljanje otrok s posebnimi potrebami v procesu integracije. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 2, str. 144–160.

Demšar Pečak, N. (2000). Integracija in (ali) inkluzija oseb s posebnimi potrebami v normalno socialno okolje. *Socialna pedagogika*, 4, št. 4, str. 433–441.

Globačnik, B. in Vršnik Peršej, T. (ur.). (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Goffman, E. (2008). *Stigma: zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.

Kobal Grum, D. in Kobal B. (ur.). (2009). *Pot do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kogovšek Šalomon, N. in Petković, B. (2007). *O diskriminaciji: priročnik za novinarke in novinarje*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Konference o izobraževanju otrok in Salamanška deklaracija. (2002). V: A. Levec, I. Željšan in M. Knehtl (ur.). *Vključevanje gluhih in naglušnih v redne šole: zbornik ob 30-letnici integracije*. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne, str. 36–37.

Konvencija o otrokovih pravicah. (1990). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> (pridobljeno 03.09.2016).

Konvencija o otrokovih pravicah. (2009). Dostopno na: <https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/KOP.pdf> (pridobljeni 03.09.2016).

Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije: večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Lebarič, D., Kopal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Formatisk.

Medveš, Z. (2003). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: uvod. V: M. Resman (ur.). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 8–16.

Nastran Ule, M. (ur.). (1999). *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno–psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. V: M. Resman (ur.). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 36–51.

Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno–izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo: priročnik*. Ljubljana: Centerkontura.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013). Uradni list RS, št. 88 (25.10.2013). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=114834> (pridobljeno 03.09.2016).

Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. V: M. Resman (ur.). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 64–83.

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–100.

Salamanška izjava. (1998). V: C. Uršič in M. Kroflič (ur.). *Človekove pravice in invalidi: zbirka mednarodnih dokumentov*. Ljubljana: Zveza delovnih invalidov Slovenije, str. 185–212.

Schmidt, M. (1999). Segregacija – integracija. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 138–153.

Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Schmidt, M. in Čagran, B. (2006). *Gluhi in naglušni učenci v integraciji/inkluziji*. Maribor: Slavistično društvo.

Skalar, V. (1995, 10.). Integracija da ali ne: problemi socialne integracije otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Pet: revija za ljudi s posebnimi potrebami*, 7, št. 31, str. 24–29.

Skalar, V. (1997). Socialni pedagog in socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Socialna pedagogika*, 1, št. 4, str. 57–62.

Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 120–137.

Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami? V: M. Resman (ur.). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 52–62.

Snoj, M. (2015). *Slovenski etimološki slovar*. Dostopno na: <http://www.fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar> (pridobljeno 24.06.2016).

Švajger, A. in Uršič, C. (1998). Resolucija o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme. V: C. Uršič in M. Kroflič (ur.). *Človekove pravice in invalidi: zbirka mednarodnih dokumentov*. Ljubljana: Zveza delovnih invalidov Slovenij, str. 213–216.

Tavzer, M. (ur.). (2006). *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> (pridobljeno 03.09.2016).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 85 (22.07.2011). Dostopno na: <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (pridobljeno 03.09.2016).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona osnovni šoli /ZOsni-I/ (2013). Uradni list RS, št. 63 (26.07.2013). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=114186> (pridobljeni 03.09.2016).

VI. PRILOGE

PRILOGA A: Anketni vprašalnik za učence in učenke

Dragi učenec, draga učenka!

Sem Judita Popovič, študentka pedagogike in sociologije na Filozofski fakulteti in pripravljam diplomsko nalogo z naslovom Integracija gluhih in naglušnih učencev v vrstniško skupino. V diplomski nalogi bom izvedla tudi raziskavo. Ker je v vašem razredu tudi naglušna sošolka, vas prosim za pomoč pri raziskavi in sicer tako, da mi odgovorite na spodaj zastavljena vprašanja. **Vprašalnik je anonimen**, zato se vam nanj **ni treba podpisati**. Tako ne bo mogoče ugotoviti, kdo je izpolnjeval anketo in zato vas prosim, da na zastavljena vprašanja **odgovarjate iskreno in natančno**. Dobljeni podatki bodo uporabljeni samo v raziskavi moje diplomske naloge. Prosim, bodite pozorni na **navodila, ki so zapisana ob vsakem vprašanju**.

Najlepša hvala za sodelovanje!

1. Spol (obkroži):

- a) Moški
- b) Ženska

2. Kako gledajo tvoji sošolci in sošolke na naglušno učenko? (Obkroži eno trditev, ki velja za večino tvojih sošolcev in sošolk. Če nobena trditev ne velja za večino tvojih sošolcev in sošolk, napiši trditev, ki bo veljala za večino sošolcev in sošolk)

- a) Na naglušno učenko ne gledajo nič drugače kot na ostale sošolce in sošolke.
- b) Naglušna učenka se jim zdi drugačna, ker nosi aparate.
- c) Naglušna učenka se jim smili, ker slabše sliši.
- d) Drugo:

3. Ali se tvoji sošolci in sošolke pri pouku angleškega jezika naglušni učenki smejijo, če napačno izgovori angleško besedo? (obkroži)

- a) Vedno
- b) Pogosto

- c) Včasih
- d) Nikoli

3a. Če si obkrožil/a vedno, pogosto in včasih, odgovori tudi na to vprašanje: Ali se tvoji sošolci in sošolke naglušni učenki večkrat smeji, če napačno izgovori angleško besedo kot drugim sošolcem, če napačno izgovorijo angleško besedo? (obkroži)

- a) da
- b) ne

4. Ali se pri tem, ko sestavljate skupine za skupinsko učno delo pri pouku zgodi, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi? (obkroži)

- a) Vedno
- b) Pogosto
- c) Včasih
- d) Nikoli

4a. Če si obkrožil/a vedno, pogosto in včasih, mi prosim napiši zakaj se po tvojem mnenju zgodi, da je izbrana med zadnjimi.

5. Ali se pri sestavljanju ekipe za igro ekipnih športov (košarka, odbojka, med dvema ognjema) zgodi, da je naglušna učenka izbrana med zadnjimi? (obkroži)

- a) Vedno
- b) Pogosto
- c) Včasih
- d) Nikoli

5a. Če si obkrožil/a vedno, pogosto in včasih, prosim napiši zakaj se po tvojem mnenju zgodi, da je izbrana med zadnjimi.

6. Ali se tvoji sošolci in sošolke družijo z naglušno učenko med glavnim 15 min. odmorom v avli? (obkroži)

- a) Vedno
- b) Pogosto
- c) Včasih
- d) Nikoli

6a. Če si obkrožil/a nikoli, prosim napiši zakaj se po tvojem mnenju ne družijo z njo.

7. Ali si kdaj slišal/a svoje sošolce in sošolke uporabiti vzdevek oziroma poimenovati naglušno učenko drugače kot z njenim imenom? (obkroži)

- a) Vedno
- b) Pogosto
- c) Včasih
- d) Nikoli

7a. Če si obkrožil/a vedno, pogosto in včasih, mi prosim napiši to besedo.

8. Ali tvoji sošolci in sošolke vključijo naglušno učenko v pogovore o popularni glasbi in glasbenih izvajalcih? (obkroži)

- a) Vedno
- b) Pogosto
- c) Včasih
- d) Nikoli

8a. Če si obročil/a nikoli, prosim napiši zakaj je po tvojem mnenju ne vključijo v pogovor o popularni glasbi.

9. Ali tvoji sošolci in sošolke pri dogovarjanju o druženju po pouku vključijo naglušno učenko? (obkroži)

- a) Vedno
- b) Pogosto
- c) Včasih
- d) Nikoli

9a. Če si obročil/a nikoli, prosim napiši zakaj naglušne učenke po tvojem mnenju ne vključijo v dogovarjanje o druženju po pouku.

10. V KOLIKŠNI MERI SE STRINJAŠ S TRDITVAMI SPODAJ? (Prosim odgovori, koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami. Pri vsaki trditvi s križcem označi en kvadratak).

TRDITEV	Se nikakor ne strinjam	Se ne strinjam	Se niti ne strinjam, niti strinjam	Se strinjam	Se popolnoma strinjam
Naglušna sošolka med poukom enakovredno sodeluje pri vseh predmetih.					
Naglušni sošolki bi zaupal/a svojo skrivnost ali govorico/čenčo.					
Če moram naglušni sošolki ponoviti povedano, me to moti.					
Slušne aparate nosijo samo starejši ljudje.					

11. Ali poleg naglušne sošolke poznaš še koga, ki uporablja slušni aparat?

- a) da
- b) ne

12. Ali je med pogovorom z naglušno sošolko pomembno, da te vidi v obraz (da ne govoriš s hrbtom obrnjenim proti naglušni sošolki)?

- a) da
- b) ne
- c) ne vem

13. Ali je za naglušno sošolko pri razumevanju govora pomembno, da je v prostoru (v učilnici) tišje (ni hrupno)?

- a) da
- a) ne
- b) ne vem

14. Ali moraš med pogovorom z naglušno sošolko govoriti glasneje in bolj poudarjati svojo izgovorjavo besed?

- a) da
- b) ne
- c) ne vem

OKVIRNA VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU Z NAGLUŠNO
UČENKO

- Kako se počutiš v razredu med svojimi sošolci? Rada hodiš v to šolo?
- Kako se počutiš med poukom? Ti je pri pouku katerega predmeta neprijetno, se ne počutiš dobro? Pri pouki katerega predmeta ti je neprijetno? Zakaj?
- Kako se počutiš pri pouku angleškega jezika? Rada govoriš angleško? Kako se počutiš, ko govoriš v angleškem jeziku pred sošolci pri pouku angleškega jezika? (v primeru, da bo naglušna učenka odgovorila, da so njeni občutki negativni, bom postavila dodatno vprašanja)
- Se je mogoče kdaj zgodilo pri pouku angleškega jezika, da so se sošolci zasmeli angleški izgovorjavi katerega od sošolcev ali sošolk? Če se je to zgodilo, zakaj po tvojem mnenju misliš, da so se zasmeli? Se je to zgodilo tudi tebi? Če se je, zakaj misliš, da so se zasmeli?
- Kadar pri pouku delate po skupinah, kako poteka sestavljanje skupin za skupinsko učno delo? Zakaj poteka tako?
- Ko se pri športu sestavlja ekipa za igranje košarke, odbojke, med dvema ognjema, kako poteka izbiranje (določanje) članov posamezne ekipe za igro?
- Se veseliš glavnega 15 min. odmora v avli? Zakaj ja in zakaj ne? Kaj počneš takrat? Se takrat družiš s sošolci in sošolkami? Se med glavnim 15 min. družiš samo z enim sošolcem/sošolko ali se družiš s kakšno skupino sošolcev/sošolk?
- Ali med druženjem s sošolci in sošolkami med glavnim 15 min. odmorom v avli vedno dovolj dobro slišiš in razumeš pogovor ali kdaj tudi ne? Če ne, jih vprašaš še enkrat oz. jih prosiš, da ponovijo? Če ne vprašaš še enkrat oz. jih ne prosiš, da ponovijo, zakaj ne?
- Rada poslušáš popularno glasbo? Ali mogoče veš, katere glasbene skupine ali glasbene izvajalce radi poslušajo tvoji sošolci in sošolke? Ali se pogovarjajo sošolci in sošolke tudi s teboj o popularni glasbi, če se v neki skupini med druženjem pogovarjajo o glasbi, ki jo poslušajo, ali se pogovarjajo samo z drugimi sošolci in sošolkami? Zakaj po tvojem mnenju misliš, da je tako?
- Se je mogoče kdaj zgodilo, da te je kakšen sošolec ali sošolka poklicala drugače kot s tvojim imenom? Mi prosim zaupaš besedo?
- Si imela kdaj kakšne težave s kakšnim sošolcem ali sošolko? Zaradi česa si mela težave?
- Ali se s sošolci in sošolkami med odmori dogovarjate glede druženja po pouku? Kako se dogovarjate (kako zgleda to dogovarjanje) o druženju po pouku?
- Ali zaupaš svojo skrivnost kakšni sošolki in ali ona zaupa/ti pove svojo skrivnost?

- Si se kdaj s svojimi sošolci in sošolkami pogovarjala o svoji naglušnosti (kaj to pomeni, če si naglušen; kako slišiš; kako lahko oni pomagajo tebi, da bolje razumeš, ko poslušаш)? Če se ti nisi nikoli z njimi pogovarjala o tem ali se je učiteljica v razredu pogovarjala z vami o naglušnosti? Ti kdaj sošolci in sošolke postavijo kakšno vprašanje o tvojih slušnih aparatih in naglušnosti? Če ti ga postavijo, kako se počutiš?

PRILOGA C: *Transkripcija polstrukturiranega intervjuja z naglušno učenko*

Kako se počutiš v razredu?

V bistvu se dobro počutim v razredu.

Kako se počutiš med poukom pri posameznih predmetih?

V bistvu mi je povsod med poukom v redu. Pri likovni mi je dobro, ker tam smo se malo presedli, ker mi imamo tam sedežni red in sem mogla že s tremi tečnimi na istem mestu sedet. Sedaj pa sva se midve z najboljšo prijateljico skupaj usedli pri likovni.

Je kakšen predmet o katerem bi rada govorila?

Matematika. Mislim, da me učiteljica ne mara.

Zakaj tako misliš?

Ker mi ne gre dobro.

Kako se počutiš pri pouku angleškega jezika?

Mi je pri vseh predmetih isto, ni posebne razlike.

Kako se počutiš, ko govoriš angleško?

Ne vem, točno. Ne poznam toliko besed. V bistvu mi je vseč angleščina. Čeprav nimam rada pouka angleškega jezika in nisem tako zgovorna po angleško. Izgovorjava mi ne gre tako dobro.

Se je kdaj zgodilo pri pouku angleškega jezika, da so se sošolci smejali drugemu sošolcu, če je napačno izgovoril angleško besedo?

Ja, sam ne vem če je bilo to ravno pri angleščini. Ne vem, če so se mu smejali zaradi naglasa ali pa izgovorjave.

Zanima me, če je bilo to pri pouku angleškega jezika?

Niso se še smejali zaradi naglasa. Če bi res čisto narobe odgovor dal, bi se smejali.

So se mogoče tebi kdaj zasmejali?

Ne. Ne zaradi zaradi izgovorjave.

Zaradi česa pa?

//Ni odgovorila glede sebe, ampak je začela govoriti o drugemu sošolcu//: **»ne vem, če je bilo to pri naravoslovju ampak, ko je povedal neko napačno besedo, so se potem vsi smejali tudi on.**

Kadar pri pouku sestavljate skupine za skupinsko učno delo, kako poteka to sestavljanje skupin?

Ponavadi nas učiteljica postavi v skupine.

Kako pa se sestavljajo skupine, kadar vas učiteljica/učitelj ne določi v skupine?

Ko smo pri zgodovini morali izbirati skupine, sem bila zadnja izbrana.

Se je to zgodilo večkrat?

Pač ni se zgodilo, da bi bila večkrat zadnja izbrana, ker je bolj redko, da sami sestavljamo skupine in takrat sem zadnja izbrana. Bolj redko se sami sestavljamo v skupine.

Zakaj so te, po tvojem mnenju, izbrali zadnjo?

Nisem odlična, mogoče za to.

Ali pri pouku športa igrate košarko, odbojko?

Ja. Meni je to zelo zabavno. Čeprav nisem pa ravno ljubiteljica košarke.

Kako se pri igri košarke ali odbojke izbira ekipa?

Na zadnje, ko smo igrali, smo morali iti v skupine, čeprav ni bila ravno košarka, ampak smo morali nekaj delati z žogo, sem bila tudi zadnja izbrana. V štiri skupine smo morali iti in potem smo pač tudi odbojko igrali in so me tudi zadnjo izbrali.

Zakaj so te, po tvojem mnenju, zadnjo izbrali?

Ne vem. Še eno sošolko, ki bolj slabo od mene igra, so še pred menoj izbrali. Pač, ne vem, po mojem zato, ker imam aparate. Potem sem pa bila zelo dobra. Naša ekipa je zmagala.

Kako se počutiš med glavnim 15 min.odmorom?

Kdaj se ga veselim in kdaj ne. Ja se ga, kadar sem malo utrujena in rabim malo pavze, na primer po športni ob petkih. Ne veselim se ga, če sem vprašana naslednjo uro in bi rada, da bi čim prej minil, da bom čim prej vprašana. Ali pa, če je glavni odmor pred mojim najljubšim predmetom naravoslovje, potem hočem, da se glavni odmor čim prej konča. Pa kadar sem naslednjo uro vprašana, bi kdaj tudi rada, da je čim daljši odmor, da lahko še hiter kaj ponovim, če rabim.

Kaj počnete s sošolci in sošolkami med glavnim 15 min. odmorom?

Pač pogovarjamo se, kaj rišemo, igramo, pa jaz imam mojo najboljšo prijateljico in sem z njo.

Imaš najboljšo prijateljico?

Ja, neskončnokrat dobro prijateljico. Že od prvega leta pa pol se poznavata.

Kako zgleda druženje s sošolci in sošolkami med odmori?

Midve s prijateljico se vrtiva.

In kako se ostali družijo med odmori?

Nismo čisto vsi skupaj, so še druge kakšne najboljše prijateljice med seboj pa grejo in se pogovarjajo. Se pa punce družijo bolj skupaj in fantje skupaj.

Kaj pa če ni v šoli tvoje najboljše prijateljice?

Se kdaj vseeno s kom drugim družim, ponavadi se pač na klopcu usedem. Takrat mi je pač dolgčas.

Imaš še kakšno prijateljico v razredu?

Imam samo eno neskončnokrat dobro prijateljico, ampak sem pa z vsemi prijateljica.

Se kdaj s sošolci in sošolkami pogovarjate o glasbi, glasbenikih in kaj poslušate?

Kdaj gremo malo punce skupaj s fanti pa se malo pogovarjamo, sam nisem čisto prepričana, da se ravno o glasbenikih in o glasbi pogovarjamo.

Kaj se pa pogovarjate, ko ste skupaj?

Ponavadi jaz nisem tam zraven, ker so zraven tisti, ki se norčujejo iz mene.

Pa kadar niste s fanti skupaj? Če ste samo punce skupaj?

Ja, se pogovarjamo o glasbi. Ravno zadnjič smo se neki pogovarjale s sošolkami o tem, kdo je najljubši pevec. Vsi so govorili, potem sem pa še jaz povedala. Vsaka nekaj pove.

Kako ti je glede poslušanja med odmori in hrupa takrat?

Je zelo hrupno. Saj jaz imam možnost, da se izklopim. Si izklopim aparate.

Kako je pa glede hrupa in pogovarjanja s sošolci med odmori?

Pač kdaj pa kdaj rečem kaj, a lahko še enkrat poveš, pa pač ponovi potem. Sam to ni tako velikokrat.

Imate mogoče s sošolci in sošolkami med seboj kakšna posebna imena ali vzdevke drug za drugega?

Moja najboljša prijateljica Mariša je Miš, pa Lorena je Lori.

Imaš tudi ti kakšen vzdevek, te pokličejo drugače?

Ne, ker imam že tako kratko ime.

Pa so te kdaj poklicali kako drugače ali ti rekli drugače?

V bistvu me ne pokličejo, ampak če kdaj ne slišim dobro, mi rečejo, da sem gluha. Moji najboljši prijateljici so, ko je imela dioptirjo, pa se ji je sedaj poboljšalo, rekli špeglarka.

So tebi tudi kaj podobnega rekli?

Če mi kdaj med odmori kaj takega govorijo, jim moja najboljša prijateljica reče, da naj nehajo. Ona je tudi bolj priljubljena. Če je Mariša zraven, potem vedo, da jih bo ona...

Pa je tisto, kar ti med odmori govorijo, pa jim tvoja prijateljica reče, da naj nehajo, povezano z aparati ali ni povezano z aparati?

Kdaj ima veze z aparati, kdaj nima. V bistvu ni vedno povezano z aparati. Večinokrat ni povezano z aparati.

Se to dogaja pogosto?

V bistvu zadnje čase, tega sploh ni več tako veliko.

Se je mogoče med odmori kdaj zgodilo karkoli kar je bilo povezano z aparati?

Pač, kdaj grejo mimo in malo tako rečejo gluha ali nekaj takega. Med odmori me dva zafrkavata, ker se tako važita pred drugimi.

Se je med poukom kdaj zgodilo karkoli kar je bilo povezano z aparati?

Lansko šolsko leto sem pri slovenščini večkrat dvignila roko, ker nisem razumela in mi je sošolec od zadaj nekaj takega rekel gluha. Pač nisem več tolikokrat dvignila roke, v bistvu sem nehala dvigovat roko, če nisem razumela.

Se v tem šolskem letu tudi dogaja tudi to?

Ne, se je mami pogovorila z razredničarko. Tako, da sedaj več dvigujem roko.

Se je mogoče v letošnjem šolskem letu kdaj zgodilo med poukom karkoli kar je bilo povezano z aparati?

Pri pouku naravoslovja smo govorili o hrupu in učiteljica je vprašala, kaj so posledice hrupa. Potem je rekla, da so posledice hrupa slabo počutje in je rekla tudi, da je naglušnost in gluhoti in potem je sošolec tako na glas rekel, ja ona (ime naglušne učenke) in pokazal z roko na mene. In so se zadaj nekaj zahihitali. Drugače je letos zelo boljše kot ostala leta. Me manj zafrkavajo.

Se dogovarjate med odmori kaj boste počeli po pouku?

Ja. Večinoma med seboj že tudi prej vedo kaj bodo delali.

Mi opišeš to vaše dogovarjanje o druženju po pouku?

Ponavadi smo tri ali štiri punce skupaj in pogovarjamo, da bi šle mogoče kam skupaj ali pa me vprašajo, kaj bom delala. V bistvu sta me ravno včeraj eni dve, ki sta tudi med seboj najboljši prijateljici, povabili, če bi šle skupaj na sladoled. V bistvu je bilo to prvič, da so me tako povabile in sem bila prav vesela včeraj.

Se s sošolci in sošolkami družite po pouku?

Ponavadi se po pouku ostali družijo bolj tam na kosilu. Jaz nisem naročena na kosilo. Kdaj počakam najboljšo prijateljico, da poje in sedim zraven njih v jedilnici, da greva potem skupaj domov. Večinokrat pa grem po pouku kar domov na kosilo in ne čakam. Med kosilom se tudi pogovarjamo o tem kar se je dogajalo čez dan.

Si v razredu svojim sošolcem in sošolkam kdaj govorila o svojih aparatih in svoji naglušnosti? Ste se kdaj pogovarjali o naglušnosti?

Ne prav posebej nisem govorila pred razredom. V četrtem razredu se mi je enkrat oliva razbila, pa niso vedeli, kaj to pomeni in sem jim razložila, da je oliva to kar dam v sluhovod. Tako kot tista oliva, ki je za jesti. S puncami sem se kdaj pogovarjala. S fanti se ne pogovarjam o tem, ker nima smisla. Oni so ponavadi bolj skupaj in se nekateri v skupini kdaj norčujejo iz mene. Saj so tudi eni, ki so prijazni, sam se tudi ta prijazni družijo s tistimi, ki se norčujejo.

Bi kaj spremenila v razredu?

Dala bi tri fante ven iz razreda.

Zakaj pa?

Ali pa bi izgnala iz njihovih src to, da se norčujejo iz mene.

ŠT.	POGOVOR Z NAGLUŠNO UČENKO	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1	»V bistvu se dobro počutim v razredu.«	V RAZREDU	POČUTJE V ŠOLI
2	»V bistvu mi je povsod med poukom v redu.«	MED POUKOM	
3	»Mi je pri vseh predmetih isto, ni posebne razlike.«	RAZLIČNI PREDMETI	
4	»Ja, sam ne vem če je bilo to ravno pri angleščini. Ne vem, če so se mu smejali zaradi naglasa ali pa izgovorjave.«	POSMEH, SMEH	STIGMATIZACIJA MED POUKOM
5	»Ne. Ne zaradi zaradi izgovorjave.«	POSMEH, SMEH	
6	»Še eno sošolko, ki bolj slabo od mene igra, so še pred menoj izbrali. Pač, ne vem, po mojem zato, ker imam aparate. Potem sem pa bila zelo dobra.«	ZADNJA IZBIRA	DISKRIMINACIJA MED POUKOM
7	»Se kdaj vseeno s kom drugim družim, ponavadi se pač na klopec usedem. Takrat mi je pač dolgčas.«	OSAMLJENOST	DISKRIMINACIJA MED ODMORI
8	»Kdaj gremo malo punce skupaj s fanti pa se malo pogovarjamo, sam nisem čisto prepričana, da se ravno o glasbenikih in o glasbi pogovarjamo. Ponavadi jaz nisem tam zraven, ker so zraven tisti, ki se norčujejo iz mene.«	IZKLJUČENOST	
9	»Ne, ker imam že tako kratko ime.«	VZDEVEK	STIGMATIZACIJA MED ODMORI
10	»V bistvu me ne pokličejo, ampak če kdaj ne slišim dobro, mi rečejo, da sem gluha.«	ŽALJIVKA	
11	»Če mi kdaj med odmori kaj takega govoriijo, jim moja najboljša prijateljica reče, da naj nehajo.«	KOMENTARJI NA NAGLUŠNOST	

12	»Pač, kdaj grejo mimo in malo tako rečejo gluha ali nekaj takega.«	ŽALJIVKA	
13	»Lansko šolsko leto sem pri slovenščini večkrat dvignila roko, ker nisem razumela in mi je sošolec od zadaj nekaj takega rekel gluha.«	ŽALJIVKA	STIGMATIZACIJA MED POUKOM
14	»Potem je rekla, da so posledice hrupa slabo počutje in je rekla tudi, da je naglušnost in gluhoti in potem je sošolec tako na glas rekel, ja ona (ime naglušne učenke) in pokazal z roko na mene. In so se zadaj nekaj zahihitali.«	ŽALJENJE	
15	»V bistvu sta me ravno včeraj eni dve, ki sta tudi med seboj najboljši prijateljici, povabili, če bi šle skupaj na sladoled. V bistvu je bilo to prvič, da so me tako povabile in sem bila prav vesela včeraj.«	POVABILO	POČUTJE V ŠOLI

OPREDELITEV POVEZAV MED POSAMEZNIMI KODAMI ZNOTRAJ KATEGORIJ

Počutje v šoli

Vključuje mnenja naglušne učenke o njenem počutju v razredu med sošolci in sošolkami ter mnenja o njenem počutju med poukom.

Stigmatizacija med poukom

Tukaj se povezujejo primeri obnašanja in izražanja sošolcev in sošolk med poukom, ki so do naglušne učenke žaljiva in označujoča. Izražajo se verbalno ali neverbalno.

Stigmatizacija med odmori

V kategorijo so zajete kode, ki označujejo obnašanja in izražanja sošolcev in sošolk med odmori na hodnikih v času druženja in so do naglušne učenke žaljiva.

Diskriminacija med poukom

Vključuje primer neenakega vključevanja naglušne učenke v sestavljanje ekipe za igro pri športu.

Diskriminacija med odmori

Označujejo obnašanja sošolcev in sošolk do naglušne učenke med odmori, ki se izražajo v ne vključevanju nje v večinsko skupinsko druženje.

POČUTJE V ŠOLI

1 »V bistvu se dobro počutim v razredu.«

2 »V bistvu mi je povsod med poukom v redu.«

3 »Mi je pri vseh predmetih isto, ni posebne razlike.«

15 »V bistvu sta me ravno včeraj eni dve, ki sta tudi med seboj najboljši prijateljici, povabili, če bi šle skupaj na sladoled. V bistvu je bilo to prvič, da so me tako povabile in sem bila prav vesela včeraj.«

STIGMATIZACIJA MED POUKOM

4 »Ja, sam ne vem če je bilo to ravno pri angleščini. Ne vem, če so se mu smejali zaradi naglasa ali pa izgovorjave.«

5 »Ne. Ne zaradi zaradi izgovorjave.«

13 »Lansko šolsko leto sem pri slovenščini večkrat dvignila roko, ker nisem razumela in mi je sošolec od zadaj nekaj takega rekel gluha.«

14 »Potem je rekla, da so posledice hrupa slabo počutje in je rekla tudi, da je naglušnost in gluhoti in potem je sošolec tako na glas rekel, ja ona (ime naglušne učenke) in pokazal z roko na mene. In so se zadaj nekaj zahihitali.«

STIGMATIZACIJA MED ODMORI

10 »V bistvu me ne pokličejo, ampak če kdaj ne slišim dobro, mi rečejo, da sem gluha.«

11 »Če mi kdaj med odmori kaj takega govorijo, jim moja najboljša prijateljica reče, da naj nehajo.«

12 »Pač, kdaj grejo mimo in malo tako rečejo gluha ali nekaj takega.«

DISKRIMINACIJA MED POUKOM

6 »Še eno sošolko, ki bolj slabo od mene igra, so še pred menoj izbrali. Pač, ne vem, po mojem zato, ker imam aparate. Potem sem pa bila zelo dobra.«

DISKRIMINACIJA MED ODMORI

7 »Se kdaj vseeno s kom drugim družim, ponavadi se pač na klopcu usedem. Takrat mi je pač dolgčas.«

8 »Kdaj gremo malo punce skupaj s fanti pa se malo pogovarjamo, sam nisem čisto prepričana, da se ravno o glasbenikih in o glasbi pogovarjamo. Ponavadi jaz nisem tam zraven, ker so zraven tisti, ki se norčujejo iz mene.«

