

Inkluzivno obrazovanje za autistične učenike - perspektiva autističnih učiteljica

Runac, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:166971>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences -
Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Inkluzivno obrazovanje za autistične učenike - perspektiva autističnih učiteljica

Ana Runac

Zagreb, rujan 2024.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Inkluzivno obrazovanje za autistične učenike - perspektiva autističnih učiteljica

studentica: Ana Runac

mentorica: izv. prof. dr. sc. Jasmina Stošić

komentorica: mag. rehab. educ. Matea Begić Alić

Zagreb, rujan 2024.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „**Inkluzivno obrazovanje za autistične učenike - perspektiva autističnih učiteljica**“ i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Ana Runac

Mjesto i datum: Zagreb, 11.9.2024.

Zahvala

Hvala mojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Jasmini Stošić na svim vrijednim savjetima, znanju i podršci tijekom studija i pisanja diplomskog rada. Hvala Vam što ste me svojim neumornim radom i posvećenosti nadahnuli da s još većom strašću pristupim radu s autističnom populacijom.

Hvala mojoj komentorici mag. rehab. educ. Matei Begić Alić na dobroj komunikaciji, slušanju i savjetima tijekom pisanja diplomskog rada i tijekom kolegija. Hvala Vam što svojim strpljenjem, stručnosti i ljubavi prema radu u meni budite želju da i ja budem takva.

Hvala izv. prof. dr. sc. Nataliji Lisak Šegota na izdvojenom vremenu, svakoj pomoći i trudu. Vaši savjeti i odgovori na moja pitanja tijekom izrade diplomskog rada neizmjereno su mi pomogli u postizanju ciljeva.

Zahvaljujem se i svim učiteljicama koje su sudjelovale u ovom istraživanju. Vaša otvorenost, iskrenost i spremnost na dijeljenje svojih iskustava bili su ključni za uspjeh ovog rada.

Veliko hvala mojim roditeljima, braći i sestri na neizmjerenoj podršci tijekom cijelog studija i izrade diplomskog rada. Hvala mama na zainteresiranosti za moj rad, hvala što si sve vrijeme bila voljna čuti i naučiti nešto novo o mojoj struci i spremnosti da me rasteretiš kada je bilo najpotrebnije. Hvala tati na raspoloživosti i riječima ohrabrenja. Hvala mojoj sestri na razumijevanju i pomoći pri tehničkim informacijama, bez kojih ne bih uspjela. Hvala cijeloj užoj i široj obitelji što me svojim interesom neprestano potičete na stalno učenje i osnažujete moju ljubav prema struci.

Posebno hvala ujaku Vinku koji me svo ovo vrijeme poticao na rast i otkrio mi svijet edukacijske rehabilitacije. Tvoja vjera u mene potaknula me da težim izvrsnosti i neprestanom učenju.

Hvala mojim prijateljima i kolegama na svim dugim razgovorima koje su širile moje znanje i promišljanje o struci. Posebno hvala Borni, Doris i Lari!

Hvala svim korisnicima i obiteljima s kojima sam radila tijekom godina studiranja, a posebno obiteljima B. i B. na ukazanom povjerenju i suradnji. Vaša podrška i povjerenje značajno su utjecali na moj profesionalni razvoj.

Još jednom, veliko hvala svima!

Naslov rada: Inkluzivnog obrazovanje za autistične učenike - perspektiva autističnih učiteljica

Ime i prezime studentice: Ana Runac

Ime i prezime mentorice: izv. prof. dr. sc. Jasmina Stošić

Ime i prezime komentorice: mag. rehab. educ. Matea Begić Alić

Program/modul: Edukacijska rehabilitacija, Rehabilitacija osoba oštećena vida

Sažetak: Inkluzivno obrazovanje autističnih učenika ima ključnu ulogu u osiguravanju jednakih obrazovnih prilika za sve učenike, ne samo zbog svog značaja za individualni napredak učenika s teškoćama, već i zbog doprinosa izgradnji pravednijeg i otvorenijeg društva. Uvođenjem inkluzivnih praksi u obrazovne sustave potiče se prihvaćanje različitosti i razvoj međusobnog poštovanja među učenicima različitih sposobnosti. Unatoč rastućem broju inicijativa za inkluzivno obrazovanje, perspektiva autističnih učiteljica ostaje nedovoljno istražena. Cilj ovog istraživanja bio je dobiti dublji uvid u kvalitetu inkluzivnog obrazovanja iz perspektive autističnih učiteljica, s naglaskom na prepoznavanje prepreka i mogućnosti unutar obrazovnog sustava. Korištenjem polustrukturiranog intervjua s tri autistične učiteljice, analizirana je kvaliteta inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama. Rezultati istraživanja omogućili su identifikaciju šest ključnih tema: (1) trenutna kvaliteta inkluzivnog obrazovanja i ishodi obrazovanja za autistične učenike; (2) uloga učitelja, njihova znanja, kapaciteti i resursi; (3) suradnja sa stručnim suradnicima; (4) suradnja s roditeljima; (5) potrebne promjene za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja; i (6) osobna iskustva autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja. Sve intervjuirane učiteljice istaknule su da trenutna praksa inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj nije u potpunosti prilagođena potrebama autističnih učenika, prvenstveno zbog nedostatka adekvatne podrške i razumijevanja specifičnih potreba autističnih učenika. Ovi nalazi naglašavaju potrebu za sustavnom podrškom i prilagodbom obrazovnog sustava kako bi se osigurala uspješna inkluzija autističnih učenika te pružili jednaki uvjeti za postizanje njihovih punih potencijala.

Ključne riječi: kvaliteta inkluzivnog obrazovanja, autistični učenici, iskustvo autističnih učiteljica, potrebna podrška

Title: Inclusive education for autistic students – the perspective of autistic teachers

Name and surname of the student: Ana Runac

Name and surname of the mentor: izv. prof. dr. sc. Jasmina Stošić

Name and surname of the co mentor: mag. rehab. educ. Matea Begić Alić

Program/module: Education and Rehabilitation Sciences, Rehabilitation of Persons with Visual Impairments

Abstract: Inclusive education for autistic students is crucial for providing equal opportunities, not just for their personal growth but also for building a more just and accepting society. By integrating inclusive practices into the education system, we encourage the acceptance of diversity and foster mutual respect among students of all abilities. Despite an increasing focus on inclusive education, the perspective of autistic teachers working with autistic students is still underexplored. This study aims to gain a deeper understanding of the quality of inclusive education from the viewpoint of autistic teachers, focusing on the challenges and opportunities within the system. Through semi-structured interviews with three autistic teachers, the quality of inclusive education in mainstream schools was examined. The results highlighted six key themes: (1) the current state of inclusive education and its impact on autistic students' outcomes; (2) the role of teachers, including their knowledge, capacities, and resources; (3) collaboration with support staff; (4) collaboration with parents; (5) necessary changes to improve education quality; and (6) the personal experiences of autistic teachers in the mainstream education system. All the teachers interviewed noted that current inclusive practices in Croatia don't fully meet the needs of autistic students, largely due to a lack of adequate support and understanding of their specific needs. These findings point to the urgent need for systemic support and adjustments in the education system to ensure the successful inclusion of autistic students and provide them with the tools they need to reach their full potential.

Key words: Quality of inclusive education, autistic students, experience of autistic teachers, necessary support

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 1.1. Inkluzija..... | 1 |
| 1.2. Inkluzivno obrazovanje | 1 |
| 1.3. Kvaliteta inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike..... | 3 |
| 1.4. Autizam | 4 |
| 1.5. Uloga učitelja u osiguravanju kvalitete inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike | 5 |
| 1.6. Perspektiva i uloga autističnih učitelja u kvaliteti inkluzivnog obrazovanja za djecu s dijagnozom poremećaja spektra autizma..... | 9 |
| 1.7. Kontekst u Hrvatskoj - Perspektiva i uloga učitelja u kvaliteti inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike | 10 |
| 2. Problem i cilj istraživanja | 12 |
| 3. Metode..... | 13 |
| 3.1. Sudionici..... | 13 |
| 3.2. Metode prikupljanja podataka | 13 |
| 3.3. Način provedbe istraživanja | 15 |
| 4. Nalazi istraživanja i interpretacija | 16 |
| 4.1. Kvalitativna analiza podataka – tematska analiza | 16 |
| 4.2. Rezultati..... | 17 |
| 4.2. Rasprava..... | 54 |
| 5. Zaključak | 65 |
| 6. Literatura | 67 |

1. Uvod

1.1. Inkluzija

Premda se čini zahtjevno dati univerzalnu definiciju inkluzije, stručnjaci se slažu da je u svojoj srži politika pružanja jednakih mogućnosti osobama koje bi inače bile isključene, a cilj pokreta je osigurati da se svaki takav pojedinac osjeća poštovanim, cijenjenim te ima priliku sudjelovati i napredovati u okruženju u kojem se nalazi (Scarlett, 2015; Polat, 2011). Inkluzija se prožima na različite kontekste i okruženja pa se tako može govoriti o inkluzivnom obrazovanju, inkluzivnom radnom mjestu, inkluzivnoj zajednici i politici. Iako inkluzivno obrazovanje predstavlja samo jedan od aspekata šireg koncepta inkluzije u društvu (Ainscow i sur., 2002), ovim radom želi se dobiti uvid o kvaliteti inkluzivnog obrazovanja autističnih učenika iz perspektive učitelja pa će se o inkluziji govoriti u kontekstu obrazovanja.

1.2. Inkluzivno obrazovanje

U području dosadašnjih istraživanja o inkluzivnom obrazovanju veliki nedostatak je vrlo slabo definiranje i razumijevanje inkluzivnog obrazovanja (Olsson i sur. 2022) stoga će u ovom poglavlju biti objašnjen koncept inkluzivnog obrazovanja i iznesena definicija koja će poslužiti za daljnju analizu.

Povijest inkluzivnog obrazovanja seže u 1960 – te kada su edukacijsko-rehabilitacijska istraživanja (eng. *special education research*) počela dovoditi u pitanje učinkovitost posebnog obrazovanja (eng. *special education*) i dovode se u pitanja građanska prava ranjivih skupina. Pristupi koji shvaćaju nedostatke tradicionalnog obrazovanja učenika s teškoćama u posebnom obrazovanju javljaju se početkom 1970-tih godina te počinju rasprave o uključivanju učenika u redovne škole (više na Florian 2014). Započinje poziv na temeljite promjene u tom području od raznih kritičara, prije svega iz Amerike, koji ističu pristup centriran na osobu, princip najmanje restriktivne okoline (eng. *least restrictive environment*) i druge pristupe koji su usmjereni na veće uključivanje učenika u redovni sustav obrazovanja (više na Florian 2014).

U literaturi dolazi do nejasnoće dva koncepta: *inkluzivno obrazovanje* i *obrazovanje za sve*. Koncept koji je prethodio *inkluzivnom obrazovanju* je *obrazovanje za sve*, a oba u svojoj srži nastoje svima omogućiti jednake prilike za učenjem. Prvom svjetskom konferencijom “Obrazovanje za sve” (eng. *Education for All*, kratica: EFA) održanom 1990. u Jomtien u Thailandu ističe se važnost omogućavanja pristupa obrazovanju svim marginaliziranim skupinama. U svom radu Miles i Singal (2010) objašnjavaju da je *obrazovanje za sve* međunarodna obveza koja osigurava da svako dijete i odrasla osoba dobije kvalitetno osnovno

obrazovanje, dok je *inkluzivno obrazovanje* odgovor na problem i strategija koja se gradila na temeljima *obrazovanja za sve*, a naglašava inkluziju djece s teškoćama u redovne sustave.

S vremenom se tematika inkluzivnog obrazovanja širila na razne znanosti kao što su sociologija, filozofija, psihologija, pedagogija pa čak i menadžment, doprinoseći ovom istraživačkom području. Time je veći broj ljudi počeo shvaćati da inkluzivno obrazovanje donosi društveni doprinos stvarajući društvo koje cijeni i poštuje prava svih pojedinaca te svima nudi jednake mogućnosti (Qian i sur. 2023).

Prepoznaje se da inkluzivno obrazovanje donosi niz dobrobiti kako za djecu s teškoćama u razvoju (Luthfia, 2024) tako i za njihove nastavnike i vršnjake bez teškoća. Djeca s teškoćama u razvoju unaprjeđuju svoje socijalne vještine, razvijaju novo razumijevanje vlastitih sposobnosti, a pozitivno okruženje ih osnažuje i utječe pozitivno na samopouzdanje i samopoštovanje. Okruženje bez predrasuda pridonosi svim učenicima u emocionalnom, socijalnom razvoju, stjecanju novih perspektiva, razvijanju odgovornosti, timskom radu i komunikacijskim vještinama (Qian i sur., 2023). Inkluzivna razredna okruženja pružaju mladim učenicima iskustva i spoznaje o ljudskoj različitosti i jedinstvenosti svakog pojedinca, a time se razvija međusobno poštovanje. Qian i sur. (2023) naveli su da su mladi budućnost, a spoznaje koje djeca nauče od malena teško je kasnije promijeniti stoga navode da inkluzivno obrazovanje čini svijet manje osuđujućim i predrasudnim mjestom.

S druge strane, unatoč brojnim prednostima, došlo je do niza izazova i teškoća u ostvarivanju ciljeva inkluzivnog obrazovanja. Miles i Singal (2010) ističu da inkluzivno obrazovanje ne uključuje samo integraciju djece u redovne školske programe, već obuhvaća i razvoj inkluzivnih škola te restrukturiranje kulture i prakse u školama (Vican i sur., 2013). To znači da odgojno-obrazovne ustanove moraju prilagoditi svoj pristup svakom učeniku, bez obzira na njihovu različitost (Karamatić, 2011).

Sve do sada rečeno je objedinjeno najznačajnijim međunarodnim dokumentom u edukacijskoj rehabilitaciji izjavom iz Salamanke i okvirom za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe (eng. „*The Salamanca statement and framework for action on special needs education*“). Osim što se ovim dokumentom promiče pravo svakog djeteta za pohađanje redovne škole i ističe jedinstvenost i različitost svakog djeteta i osobe, navodi se da su redovne škole koje promiču inkluzivno obrazovanje najdjelotvorniji pristup u borbi protiv diskriminacije jer izgrađuju inkluzivne zajednice (UNESCO, 2005).

Dakle, inkluzivno obrazovanje se može definirati kao model obrazovanja u kojem se učenici s teškoćama u razvoju obrazuju zajedno s vršnjacima bez teškoća u učionici redovnog obrazovanja, uz potrebne prilagodbe i podršku da bi ostvarili

svoj puni potencijal (Baglieri i Shapiro, 2017). Napredak inkluzivnog obrazovanja u ostvarivanju svojih početnih ciljeva ostaje ograničen. Prema Qian i sur. (2023, str. 189), „budućnost inkluzivnog obrazovanja teži tome da svaki učenik, bez obzira na svoje sposobnosti, podrijetlo ili identitet, ima pristup visokokvalitetnom obrazovanju koje poštuje njihovo dostojanstvo, promiče njihovu dobrobit te ih priprema da postanu aktivni i angažirani građani u raznolikom i inkluzivnom društvu.“

1.3. Kvaliteta inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike

Iako od 1994. postoji međunarodna obveza inkluzivnog obrazovanja pa je u većini zemalja koncept inkluzivnog obrazovanja određen zakonom i temeljno načelo u modelu školovanja (Karamatić, 2011), države se još uvijek razlikuju po uključivanju ili isključivanju autističnih učenika u obrazovni sustav, a i u krugu znanstvenika postoje različita stajališta.

U svojem istraživanju, Ravet (2011) navodi dva različita stajališta o inkluzivnom obrazovanju. Prvo stajalište je „perspektiva temeljena na pravima“ i zalaže se da sva djeca trebaju biti uključena u redovne škole jer je to njihovo pravo. U skladu je sa socijalnim modelom stoga se zalažu da okolina čini prepreku djeci s teškoćama u razvoju zbog čega se škole trebaju mijenjati i prihvaćati različitosti i individualne mogućnosti. Drugo stajalište „perspektiva temeljena na potrebama“ se usmjerava na nepostojanje dovoljno dokaza inkluzivnog obrazovanja i upozorava na moguću posljedicu koja može proizići iz inkluzije, a to je isključivanje djece. Stoga stajalište „temeljeno na potrebama“ želi očuvati raznolike obrazovne ponude jer se na taj način najbolje mogu zadovoljiti individualne potrebe učenika kojima je to potrebno (Ravet, 2011).

Znanstvenici imaju različita mišljenja o inkluzivnom obrazovanju autističnih učenika. Imajući na umu prvo stajalište „perspektivu temeljenu na pravima“ u kontekstu autističnih učenika primjećuju se sljedeće prednosti inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje Norwicha i Kelly (2001) pokazalo je da se autistični učenici mogu uspješno uključiti u redovne razrede i ostvariti akademski uspjeh ako se primjenjuju odgovarajući modeli podrške. Osim toga, odgovarajućom edukacijom učitelja i stručnih suradnika i educiranjem neurotipičnih vršnjaka, inkluzivno obrazovanje potiče razvoj socijalnih vještina autističnih učenika (Williams i sur., 2005). Humphrey i Symes (2013) navode da se uključivanjem autistične djece u redovne razrede miče stigma povezana sa posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama i da neurotipični vršnjaci imaju bolje razumijevanje i prihvaćanje učenika koji su drugačiji.

Međutim, provedbom kvalitativnih istraživanja dobivamo uvid u perspektivu autističnih učenika koji govore ne samo da se osjećaju više prihvaćenima u posebnom obrazovanju, već i

da se akademski bolje razvijaju (Merry 2020; Goodall, 2019). Zbog niza razloga događa se da podrška autističnim učenicima u inkluzivnom obrazovanju diljem svijeta i dalje nije dovoljno dobra te da oni, kao i njihovi roditelji, doživljavaju diskriminaciju, nerazumijevanje, manjak podrške, izolaciju, bespomoćnost i frustraciju (Hasson i sur. 2022). Stoga, u skladu s drugim stajalištem „perspektiva temeljena na potrebama“ u redovnim razredima ne zadovoljavaju se individualne potrebe autističnih učenika. Istraživanja pokazuju da je često posljedica inkluzije izolacija i isključivanje autistične djece u redovnim razredima (Elias i sur., 2017; Chamberlain i sur., 2007). Iako u sociometrijskom istraživanju od Chamberlain i suradnika (2007) autistični učenici ne izjavljuju da se osjećaju izolirano, njihovi neurotipični vršnjaci doživljavaju prijateljstva s autističnim vršnjacima kvalitativno drugačija od njihovih drugih prijateljstva i rjeđe se žele družiti s njima. Također, učitelji, roditelji i zajednice autističnih osoba zabrinute su zbog negativnih ishoda nakon srednje škole jer se odrasle autistične osobe muče dobiti i zadržati zaposlenje, diplomirati, živjeti samostalno i razviti pozitivne odnose s drugima (Ward i O'Brien, 2018).

Inkluzivno obrazovanje zahtjeva različite komponente da bi se uspješno provodilo, međutim primjena i razumijevanje primjena načela inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike u razredima i dalje nailazi na poteškoće i izazove.

1.4. Autizam

Rasprava između medicinskog i socijalnog modela autizma dugotrajna je u akademskoj literaturi i društvu (Shaw i McKinney, 2021). Definicija autizma nastaje pod utjecajem medicinskog modela, tj. modela usmjerenog na deficit. Autizam ili poremećaj iz spektra autizma se prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje DSM-5 (APA, 2013) definira kao neurorazvojni poremećaj kojeg karakteriziraju teškoće u socijalnoj komunikaciji i interakciji te ograničeni i ponavljajući obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti. Radi se o spektru poremećaja i heterogenoj kategoriji koja ujedinjuje različite manifestacije i težinu istog poremećaja. Nasuprot tome, razvija se pokret neuroraznolikosti koji pripada socijalnom modelu, tj. modelu koji invaliditet vidi kao društvenu odgovornost. Termin je prvi put spomenut od autistične sociologinje Judy Singer 1998. godine (Kapp, 2020). Prema istoimenom konceptu nastoji se promatrati autizam kao prirodnu različitost između ljudi koja utječe na međusobne individualne razlike (Stošić, 2021). Sonuga-Barke i Halperin (2021) govore da nas ovaj pokret izaziva da svoje gledište nerorazvojnih stanja počnemo gledati kao različitost, a ne kao poremećaj. U skladu s time, mnogi autistični samozastupnici progovaraju i predlažu što autizam jest. Primjerice, Beardon (2021) u svojoj knjizi *Autism in adults* predlaže

koncept identiteta autističnih osoba kao dio manjinske skupine različitih pojedinaca koji pripadaju neurotipu koji obrađuje i percipira informacije o socijalnom i senzornom okruženju na različite načine u odnosu na neautistični predominantni (prevladavajući) neurotip. Beardon smatra da su autistične osobe u nepovoljnom položaju zbog ovog statusa manjinske skupine i da nisu prihvaćeni zbog svoje različitosti, umjesto da su oštećeni zbog medicinskog stanja.

1.5. Uloga učitelja u osiguravanju kvalitete inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike

Brojne zemlje usvojile su zakone koji promiču uključenost svih učenika te je inkluzivno obrazovanje prepoznato u obrazovnoj politici (Srivastava i sur., 2017), no njihova provedba u praksi je vrlo zahtjevna i predstavlja najveći izazov za učitelje (Atta i sur., 2009) koji imaju ključnu ulogu u osiguravanju kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja (Ainscow, 2007; World Health Organization, 2011; Kate i sur. 2017; Ehsan, 2018). Mnogo je čimbenika i karakteristika koji su važni za učitelje kada se suočavaju s heterogenom populacijom učenika, a Srivastava i suradnici (2017) izdvajaju stavove učitelja, znanja o vrsti teškoće te znanje o metodama kao tri čimbenika koja su važna da bi učitelji bili pripremljeni za inkluzivno obrazovanje. U ovom poglavlju objasniti će se kako svaki od čimbenika utječe na inkluzivno obrazovanje autističnih učenika.

Stavovi učitelja o inkluzivnom obrazovanju za autistične učenike se razlikuju. Istraživanja pokazuju da će, između ostalog, na stav utjecati tip teškoće koje dijete ima pri čemu su negativniji stavovi prema učenicima s emocionalnim, kognitivnim i ponašajnim teškoćama (Russel i sur., 2023). Također, učitelji imaju negativnije stavove prema autističnim učenicima nego li prema tipičnim učenicima, zbog ponašajnih i emocionalnih problema koje pokazuju i razredne napetosti koja zbog toga proizlazi (Chung i sur., 2015). Cassimos i sur. (2013) primjećuju da opsesivna, stereotipna i samostimulirajuća ponašanja autističnih učenika otežavaju rad učitelja. Zbog izazova s kojima se učitelji susreću u radu s autističnim učenicima najvjerojatnije je da će oni najprije biti isključeni iz redovnog sustava obrazovanja u usporedbi s ostalim učenicima (Russel i sur., 2023). Premda neka istraživanja ukazuju na negativne stavove učitelja, nedavno pregledno istraživanje od Russel i suradnika (2023) je osim stavova učitelja prikupljalo podatke o stavovima ravnatelja, instruktora i učitelja edukacijskih rehabilitatora (special education teachers) prema uključivanju autističnih učenika u redovni obrazovni sustav. Većina uključenih istraživanja pokazala je da su učitelji bili za uključivanje autističnih učenika te je važno napomenuti da se stavovi učitelja nisu razlikovali ovisno o vrsti navedenih zanimanja. Iako brojna istraživanja ukazuju na želju učitelja da se autistični učenici

obrazuju u redovnim školama, većina ih se ne osjeća sposobnim za rad s njima (Cassimos i sur., 2013; Brock i sur., 2019; Salceanu, 2020). U već spomenutom istraživanju Russel i suradnika (2023) navodi se da će na stavove učitelja utjecati edukacije i iskustvo učitelja u poučavanju autističnih učenika, osobni faktori, percipirane potrebe i vještine učenika. Dosadašnja istraživanja od navedenih prediktora koji utječu na stavove učitelja ipak su najviše ispitala obrazovanje i iskustvo učitelja. Rezultati su raznoliki stoga konačan odgovor hoće li edukacije i iskustvo učitelja utjecati na njihove stavove o uključivanju autističnih učenika u redovne razrede izostaje. Međutim, redovni učitelji često izjavljuju strah od uključivanja ovih učenika u redovnu nastavu jer nisu imali specifične edukacije o autizmu. Ovdje se čini zanimljivim spomenuti da percipirana samoučinkovitost, tj. vjerovanje učitelja o vlastitim učiteljskim kompetencijama u radu s autističnim učenicima, ima pozitivnu korelaciju sa stavovima o inkluziji autističnih učenika. Odnosno, ako učitelj vjeruje da je sposoban kvalitetno poučavati autističnog učenika, bit će spremniji uključiti ga u učionicu (Russel i sur., 2023). Percipirana samoučinkovitost je važna jer utječe na odluke koje učitelji čine, na okolinu za učenje i njihovu interakciju s autističnim učenicima (Love i sur., 2020). Međutim, čini se da se neki učitelji osjećaju kompetentnima, a nisu imali edukacije o autizmu (Campbell, 2014). Ipak, Lu i suradnici (2020) smatraju da bi znanje i stav trebali biti intervencijska strategija za promicanje profesionalne samoučinkovitosti jer njihovi rezultati ukazuju da su to temeljni pokazatelji profesionalne samoučinkovitosti. Nadalje, Boujut i suradnici (2017) istraživali su učinak percepcije stresa i strategija suočavanja na vezu između percepcije samoučinkovitosti i sagorijevanja učitelja. Rezultati pokazuju da je nizak stupanj percepcije samoučinkovitosti povezan sa strategijama suočavanja usmjerenih na emocije, a to vodi do većeg sagorijevanja. U istom istraživanju, kao najveće izvore stresa učitelji navode ponašanje autističnih učenika, nedostatak podrške i potrebu za suradnjom s drugim stručnjacima i roditeljima te nedostatak znanja o autizmu (Boujut i sur., 2017). Zbog proživljavanja velike količine stresa, učitelji se negativnije ponašaju prema autističnim učenicima nego li prema ostalim učenicima (Lu i sur., 2020). Potreba za resursima i financijama je učiteljima vrlo važna i u dosadašnjim istraživanjima ovaj prediktor ima vrlo značajan utjecaj na stav učitelja (Russel i sur., 2023), a učitelji objašnjavaju da je nedostatak resursa uzrok njihove dvojbe oko inkluzije autističnih učenika (Ruel i sur., 2015). Dakle, dostupnost resursa može unaprijediti stavove učitelja, a time i iskustvo inkluzivnog obrazovanja (Russel i sur., 2023). S druge strane, pozitivno je što istraživanja pokazuju da je čak i sa malo resursa inkluzivno obrazovanje moguće (Alur, 2007) te da inkluzija autističnih učenika ne zahtijeva drugačije resurse od drugih učenika s teškoćama u razvoju pa je ova podrška jednostavna za pružiti (Russel i sur., 2023). Nadalje, dosadašnja

istraživanja pokazuju da učitelji smatraju da su socijalne i ponašajne vještine autističnih učenika ključne za inkluziju te da određene karakteristike autističnih učenika, primjerice komunikacija, mogu biti prepreka inkluziji (Russel i sur., 2023). Russel i suradnici (2023) dovode u pitanje ukazuje li to na vjerovanje da su samo autistični učenici s blažim simptomima uspješni u redovnom obrazovanju te ističu potrebu za ispitivanjem stavova učitelja prema autističnim učenicima s različitim sposobnostima.

Idući čimbenik koji je važan za spremnost učitelja na inkluzivno obrazovanje je znanje (Srivastava i sur., 2017) koje im koristi kako bi u školi osigurali odgovarajuće socijalno i obrazovno okruženje (Gómez-Marí i sur., 2021). Anderson i Krathwohl (2001) takva znanja dijele na znanja o činjenicama (eng. *factual knowledge*) i proceduralna znanja (eng. *procedural knowledge*). Znanje o činjenicama odnosi se na znanje o obilježjima i karakteristikama teškoće, a proceduralno znanje odnosi se na postupke i vještine u vidu metoda poučavanja koje učitelji mogu koristiti u razredu (Srivastava i sur., 2017). U edukacijama za učitelje bilo bi korisno poučavati obje vrste znanja, odnosno znanje općenito o teškoćama, ali i znanje o načinu prilagođavanja nastavnih predmeta za autistične učenike. Obzirom da se učitelji suočavaju s nedostatkom znanja o autizmu te imaju pogrešno razumijevanje (Lu i sur. 2020; VanDerSteen i sur., 2020; Hernández-González i sur., 2022), učitelji imaju koristi od dodatnih edukacija jer uče specifične strategije koje zadovoljavaju potrebe autističnih učenika (Martin, 2020) te one doista utječu na poboljšanje njihova znanja (Gómez-Marí i sur., 2021.) Tim više, učitelji koji podržavaju inkluziju i dovoljno su educirani mogu imati ključnu ulogu u olakšavanju provedbe “stvarne” inkluzije (Gómez-Marí i sur., 2021). Neka istraživanja, prema preglednom radu Gómez-Marí i sur. (2021) tvrde da je znanje učitelja o autizmu povezano sa kulturom i gradom u kojem se učitelji nalaze. Međutim, iako se inkluzivno obrazovanje potiče na međunarodnoj razini (Russel i sur., 2023), gotovo u niti jednoj državi učitelji nisu obvezni pohađati edukaciju ili specijalizaciju o inkluzivnom obrazovanju. Ipak, neke države prepoznaju važnost edukacija, gdje je primjerice u Francuskoj obaveza učitelja završiti jednogodišnji tečaj da bi radili s djecom s teškoćama u razvoju (Gómez-Marí i sur., 2021). Istraživanja pokazuju da je znanje učitelja o autizmu razočaravajuće. Gómez-Marí i suradnici (2021) smatraju da činjenica da postoje razlike u znanjima edukacijskih rehabilitatora i znanjima redovnih učitelja ukazuje da još uvijek prevladava paradigma integracije, bez obzira što je inkluzivno obrazovanje uvedeno na zakonodavnoj razini. Smatraju da su moguće posljedice na takvu praksu micanje odgovornosti s redovnih učitelja da obrazuju autistične učenike, koji s njima provode najviše vremena i imaju

najveću ulogu u njihovom obrazovanju. Zbog toga stoje iza stajališta da treba uložiti veće napore za educiranje učitelja ako težimo izgradnji optimalnih inkluzivnih škola.

Korištenje strategija koje će zadovoljiti obrazovne potrebe autističnih učenika je od ključne važnosti (Martin, 2021), a učitelji često ističu potrebu za specijaliziranim edukacijama za rad s autističnim učenicima. Lambert i sur. (2015) navode da u obrazovanju postoji deklarativno znanje koje odgovara na pitanje “što podučavati” i proceduralno znanje koje odgovara na pitanje “kako podučavati”. To uključuje znanja o dijeljenju složenih zadataka na manje komponente, pružanje dodatnih informacija/vizualnih podrški, osiguravanje predvidivog okruženja i davanje redovitih kratkih pauza te omogućavanje prostora za učenike gdje mogu pronaći mir (Martin, 2021). Najučinkovitije strategije poučavanja su prakse utemeljene na dokazima (eng. „*evidence-based practice*“, u daljnjem tekstu PUD) i razredne prilagodbe. Međutim, čak i ako su učiteljima neke metode i strategije poznate, imaju poteškoća s njihovom primjenom. U studiji Brock i sur. (2019) preporuča se stručnjacima da se prilikom poučavanja učitelja usmjere na osnovne metode PUD kako bi ih učitelji mogli odmah primijeniti u svojem radu jer vrlo mali broj učitelja izvještava o primjeni bilo kakvih PUD. U istom istraživanju, od 17 ponuđenih PUD, učitelji su najčešće koristili četiri metode: vizualnu podršku, modeliranje, pojačanje i sustavno poticanje. Ovaj odgovor se ponavlja u istraživanju McNeilla (2019) u kojem su od mogućih 27 metoda najčešće koristili modeliranje, poticanje, pojačanje i vizualnu podršku. Učitelji imaju poteškoća s primjenom metoda i strategija jer ne vide brze rezultate i nisu dovoljno upućeni stoga je suradnja stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora i intenzivnijih mobilnih timova u obrazovanju iznimno važna jer se učitelji osjećaju preopterećeno i nedostaje im podrške (Brock i sur., 2019).

Conn (2019) je primijetio važnost odnosa između učitelja i autističnog učenika. U svom istraživanju isticao je važnost rada na odnosu da bi se autistični učenik osjećao dobro i napredovao u redovnom obrazovanju. Učitelji čak govore da “sve ovisi o tom odnosu” i primjećuju “ogromne korake naprijed”, tj. primjećuju puno napretka ako je odnos kvalitetan (Conn, 2019). Učitelji nastoje povećati samopouzdanje učenika i učiniti da se osjećaju “dobro u svojoj koži”. Pozitivne odnose ostvaruju poštivanjem, slušanjem, vrednovanjem onoga što govore i čine te im daju puno pohvala jer autistični učenici tada “mijenjaju cijelo svoje ponašanje”. Slušanje, između ostalog, uključuje davanje vremena djeci da postavljaju pitanja i razgovaraju o svojim interesima, a učitelji primjećuju da je autističnim učenicima “važno da govore o onome što vole”. Conn (2019) ističe da je važna značajka pozitivnih odnosa u učenju bilo prepoznavanje razlika među učenicima jer je to omogućilo personalizaciju učenja i pravilno usmjeravanje na individualne potrebe učenika.

Rezultati istraživanja o stavovima, znanjima i odnosima su vrlo važni, a iz njih je potrebno izvući težinu i izazove s kojima se učitelji suočavaju. Učitelji predstavljaju ključne osobe u osiguravanju kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja i očekuje se da ispune njegovu svrhu (Gómez-Marí i sur., 2021) čime se na učitelje stavlja velika društvena odgovornost (Hernández-González i sur., 2022), dok u stvarnosti oni ne dobivaju podršku kakvu bi trebali dobiti. Prema Gómez-Marí i suradnicima (2021) idealno bi bilo osigurati da učitelji stažiranje odrade u školi koju pohađaju autistični učenici ili da profesori na sveučilištima u okviru svojih kolegija osiguraju vježbe i praksu na kojima bi budući učitelji imali priliku iskusiti i vidjeti uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja, ali i neuspješne slučajeve čime bi mogli prepoznati nedostatke i prepreke inkluziji te primijeniti to u budućem radu. Osim već spomenute potrebe za suradnjom s edukacijskim rehabilitatorima, učitelji izvještavaju o potrebi za komunikacijom s roditeljima. Otvorena komunikacija s roditeljima i stručnjacima igra ključnu ulogu u oblikovanju sustava podrške. Takav pristup potiče zajedničko razumijevanje individualnih potreba i osnažuje sve sudionike da doprinesu uspjehu učenika (Brock i sur., 2019).

1.6. Perspektiva i uloga autističnih učitelja u kvaliteti inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike

Dosadašnja istraživanja o autističnim učiteljima nisu pružila dovoljan uvid i njihovu perspektivu o inkluzivnom obrazovanju, niti o kvaliteti inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju ili za autistične učenike. Nekoliko istraživanja pruža uvid u iskustvo učiteljskog zanimanja iz perspektive autističnih učitelja te se ona bave temama poput: manjka razumijevanja i podrške, izazovima u okolini, teškoće s mentalnim zdravljem, teškoće s otkrivanjem vlastite dijagnoze, kao i pozitivne strane otkrivanja dijagnoze (Wood i Happe, 2020), poteškoće u odnosima s kolegama, stereotipi, proživljavanje diskriminacije, potreba za podrškom i faktorima koji omogućuju uspjeh u učiteljskoj ulozi (Lawrence, 2019; Julius 2018; Lawrence i sur., 2020; Wood i Happe, 2020). Ipak, iz navedenih istraživanja može se izvući ponešto o važnosti njihove učiteljske uloge za autistične učenike i druge djece s teškoćama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju.

Prije svega, čini se važnim istaknuti da istraživači tumače da nedostatak dostupne literature o autističnim učiteljima (Wood i Happe, 2020; Martin, 2020) ukazuje na nepoštivanje autističnih učitelja (Stevens, 2022). Neprepoznavanje, diskriminacija i loše postupanje prema autističnim učiteljima implicira duboko ukorijenjenu negativnu kulturu prema autističnoj zajednici i sprječava autistične učitelje u napredovanju (Stevens, 2022). Nastavno na rečeno, slična postupanja autistični učitelji u istraživanju Wood i Happe (2020) primijetili su prema

autističnim učenicima u inkluzivnim razredima što je za učitelje bilo frustrirajuće i uznemirujuće te njihove priče nerijetko završavaju davanjem otkaza. Škole su imale niska očekivanja i malo strpljenja za autističnu djecu, neautistično stručno osoblje govorilo je lažne i uvredljive stvari o autističnoj djeci, a kad bi neautistični stručnjaci davali edukacije dolazili bi s pretpostavkom da nitko nije autističan te su se događale i druge situacije koje autistični učitelji nisu smatrali etički i moralno prihvatljivima.

Iako su autistični učitelji imali teškoće u interakcijama s kolegama, većina ispitanika imala je pozitivnu komunikaciju s učenicima, a posebno s autističnim učenicima te su uživali u svom radu (Wood i Happe, 2020). Također, iz nekih istraživanja uviđa se da je biti autističan učitelj benefit za inkluzivno obrazovanje (Austin i Pisano, 2017; Lawrence, 2019). Stevens (2022, str. 1872.) govori sljedeće: „Moja netipična perspektiva omogućuje mi veću empatiju prema ljudima koji su marginalizirani... Moje autistično iskustvo daje mi prednost u primjeni inkluzivnog obrazovanja...“. Zbog autističnih karakteristika autistični učitelji smatrali su se posebno kompetentnima razumjeti, suosjećati i komunicirati s djecom s teškoćama, a posebno s autističnim učenicima (Wood i Happe, 2020). Osim što su zbog njih bili empatičniji prema učenicima s teškoćama, a posebno autističnim učenicima, njihove autistične karakteristike bile su vrlo korisne u poučavanju (Lawrence i sur., 2020). Primjerice, istraživanje Lawrence i suradnika (2020) ispituje iskustvo autistične učiteljice engleskog jezika koja smatra da autistične perspektive daju vrijedan doprinos njezinoj nastavi. Također, jedna od ispitanica u istraživanju Wood i Happe (2020) posebno uživa poučavati autistične učenike jer dobro reagiraju na njezin stil poučavanja te je druga ispitanica rekla da su se njezini učenici osjećali sigurno i „kao da ih razumije“. Ono što je jako motiviralo autistične učitelje kako u odabiru zanimanja, tako i u svakodnevnom radu te u odluci da otkriju svoju dijagnozu je mentoriranje autističnih učenika i mogućnost da im budu pozitivni uzori jer su i oni za time čeznuli tijekom vlastitog obrazovanja (Julius, 2018; Lawrence, 2019; Wood i Happe, 2020; Stevens, 2021).

1.7. Kontekst u Hrvatskoj - Perspektiva i uloga učitelja u kvaliteti inkluzivnog obrazovana za autistične učenike

U Hrvatskoj je inkluzivno obrazovanje regulirano zakonom jer je ratificirala Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom koja u članku 24. navodi da se osobama s invaliditetom priznaje pravo na obrazovanje (NN, MU, 6/2007., 5/2008.). Hrvatska se time obvezala da neće isključivati djecu s teškoćama u razvoju iz obrazovnog sustava temeljem teškoća i invaliditeta, osigurat će ravnopravnost u obrazovanju, razumnu prilagodbu individualnim potrebama učenika s teškoćama u razvoju i individualizirani pristup (Buljevac, 2023, str. 18).

U Hrvatskoj nedostaje istraživanja na ovu temu stoga je teško procijeniti kvalitetu provođenja navedenih zakona. Nekolicina istraživanja je napravljena, međutim rezultati ispadaju značajno drugačiji od međunarodnih istraživanja (Lu i sur., 2020; Gómez-Marí i sur., 2021; Russel i sur., 2023). Primjerice, cilj Klopotan i sur. (2023) je bio proširiti znanja i spoznaje o potrebama učitelja i njihovoj samoprocjeni o spremnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Upitnik je poslan mailom na 35 škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji te su na taj način prikupili 77 odgovora. Rezultati ukazuju da su učitelji većinom zadovoljni vrstom i mjerom podrške koju dobivaju u inkluzivnim uvjetima (dostupnim edukacijama, podrškom stručne službe), godine iskustva nisu se pokazale važne za procjenu samoefikasnosti te smatraju da tijekom studija nisu osposobljeni za inkluzivnu praksu, ali su zadovoljni edukacijama koje im se nude. S obzirom da se upitnik ispunjavao online, a tema istraživanja je samoprocjena moguće je da su ispitanici davali socijalno poželjno odgovore. Također, rezultati se ne mogu generalizirati zbog malog uzorka, a sudionici dolaze iz Zagreba, gdje su dostupne veće mogućnosti za pohađanje edukacija.

2. Problem i cilj istraživanja

Unatoč rastućem broju inicijativa za inkluzivno obrazovanje, perspektiva autističnih učiteljica koje rade s autističnim učenicima ostaje nedovoljno istražena. Inkluzivno obrazovanje često se suočava s brojnim izazovima u praksi, uključujući nedostatak adekvatne podrške, razumijevanja specifičnih potreba autističnih učenika i stavova učitelja prema ovim učenicima. Ovaj istraživački problem usmjeren je na istraživanje kvalitete inkluzivnog obrazovanja iz perspektive autističnih učiteljica, s naglaskom na prepoznavanje prepreka i mogućnosti unutar sustava obrazovanja.

Cilj ovog istraživanja je dobiti dublji uvid u iskustva autističnih učiteljica koje rade s autističnim učenicima u inkluzivnim obrazovnim okruženjima. Istraživanjem se nastoji razumjeti kako autistične učiteljice doživljavaju kvalitetu inkluzivnog obrazovanja, koje prepreke i izazove identificiraju te koje strategije koriste kako bi osigurale uspješnu inkluziju. Konačni cilj je ponuditi preporuke za unapređenje inkluzivnog obrazovanja temeljene na interpretaciji ključnih nalaza dobivenih kroz polustrukturirani intervju s učiteljicama.

Sukladno istraživanju postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako autistične učiteljice procjenjuju trenutnu kvalitetu inkluzivnog obrazovanja i postižu li se željeni ishodi obrazovanja za autistične učenike u redovnim školama?
2. Što autistične učiteljice smatraju ulogom učitelja i kako procjenjuju njihova znanja, kapacitete i resurse u obrazovanju autističnih učenika?
3. Kakvo iskustvo suradnje sa stručnim suradnicima imaju autistične učiteljice?
4. Kakvo iskustvo suradnje s roditeljima imaju autistične učiteljice?
5. Koje promjene su nužne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i tko je za njih odgovoran?
6. Kakva su iskustva autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja?

3. Metode

3.1. Sudionici

U istraživanju su sudjelovale tri autistične učiteljice, od kojih su dvije učiteljice predmetne nastave iz hrvatskog jezika, a jedna učiteljica engleskog jezika. Sve tri sudionice imaju autističnu djecu koja su uključena u redovni sustav obrazovanja. Sve sudionice imaju 45 godina te od 5 i pol do 21 godinu radnog iskustva u školi. Sudionice su zaposlene u školama na području Hrvatske. Kriteriji za njihov odabir uključivali su autistični spektar te iskustvo s autističnim učenicima u redovnom obrazovanju.

3.2. Metode prikupljanja podataka

Ovim istraživanjem želi se dobiti uvid o kvaliteti inkluzivnog obrazovanja autističnih učenika s iz perspektive autističnih učitelja. S obzirom na navedeni cilj istraživanja, metoda prikupljanja podataka koja najadekvatnije odgovara na ove istraživačke interese jest polustrukturirani intervju. Polustrukturirani intervju je vrsta intervju u kojem su pitanja oblikovana u skladu s teorijskim okvirom koji zagovara inkluziju i neovisno življenje u zajednici bez segregacije i izolacije. Polustrukturirani intervju je metoda prikupljanja podataka u okviru koje istraživač ima unaprijed pripremljen podsjetnik za intervju, koji sadrži teme i okvirna pitanja, ali slijedi logiku razgovora i slobodu sudionika istraživanja u odgovaranju te ostavlja mogućnost da se otvore neke nove teme, koje su važne sudionicima (Tkalcac Verčić i sur., 2010).

Provedba intervju s autističnim učiteljicama, uvažavajući potrebe za prilagodbama i osiguravanjem pristupačnosti, predstavlja participativno inkluzivno istraživanje. Participativna istraživanja se temelje na uvažavanju perspektiva i mišljenja osoba s invaliditetom u istraživačkom procesu te oni tako postaju aktivni građani (Walmsley i Johnson, 2003). U participativnim istraživanjima uloga istraživača je slična ulozi facilitatora procesa istraživanja koji pruža ideje, iskustva i stručno znanje, dok sudionici istraživanja pružaju informacije i njihovo razumijevanje (Sense, 2006). U planiranju istraživanja, kao i u kreiranju istraživačkih pitanja i pitanja za intervju, sudjelovala je i autistična osoba. Za potrebe ovog istraživanja oblikovana su sljedeća pitanja za intervju koja proizlaze iz teoretskog koncepta inkluzivnog obrazovanja. Pitanja obuhvaćaju sljedeća područja: kvaliteta inkluzivnog obrazovanja, iskustvo rada s autističnim učenicima, metode i strategije u radu s autističnim učenicima, pristupačnost i prilagodbe u radu s učenicima s autizmom, potreba za znanjem i podrškom.

Za potrebe ovog istraživanja oblikovana su sljedeća pitanja za intervju:

1. Prema vašem mišljenju, kakva je kvaliteta obrazovanja učenika s autizmom u redovnim školama? Što mislite koji bi trebao biti cilj obrazovanja za učenike s autizmom i dobivaju li to trenutno učenici u osnovnoj školi?
2. Što mislite koji su izazovi autističnih učenika, što je njima teško u školi, a što im je dobro i pozitivno?
3. Temeljem čega zaključujete da je potrebna promjena oblika školovanja za učenika? Koja je Vaša uloga u donošenju odluke o tome?
4. Što mislite koja je uloga učitelja u obrazovanju autističnih učenika?
5. Koja znanja, resurse, kapacitete smatrate da imaju učitelji, a što smatrate da je još potrebno u osiguravanju kvalitetnog obrazovanja učenicima s autizmom?
6. Koji način bi bio najbolji za osiguravanje tih znanja i vještina? *Praktična primjena unutar njihovog predmetnog područja ili općenito o toj teškoći? Pomaže li vam znanje o teškoćama u provedbi prilagodbi podučavanju? Kako gledate na službene edukacije koje se nude vama i učiteljima i njihovu korisnost za rad s ovim učenicima? Možete li izdvojiti edukaciju o djeci s teškoćama koja vam je bilo korisna?*
7. Isto tako, molim vas da opišete svoju suradnju sa stručnim suradnicima? Koja je njihova uloga u suradnji s vama učiteljima u osiguravanju obrazovanja za učenike s autizmom?
8. Molim vas da opišete svoju suradnju s roditeljima, kakvo je vaše iskustvo? Kako vidite ulogu roditelja u suradnji s vama učiteljima u osiguravanju inkluzivnog obrazovanja?
9. Što bi još škola trebala osigurati ovim učenicima i što mislite, tko bi trebao pokrenuti promjene u sustavu, od koga bi trebala ići ta inicijativa? *Što mislite da ravnatelj, stručna služba i lokalna vlast (MZO i Agencija) može napraviti kako bi učenicima iz spektra autizma bilo bolje?*
10. Obzirom da ste autistična učiteljica, kako vam to pomaže u radu i s autističnim učenicima i s drugim učenicima? Kako vaše neurodivergentne kvalitete i iskustva pozitivno utječu i obogaćuju vaš rad?
11. Koje teškoće i izazove koje proizlaze iz vaše neurodivergentnosti imate u okviru nastave, ali i u zbornici i u suradnji s drugim stručnjacima i učiteljima?

12. Kako se Vi kao autistična učiteljica u okviru ovako postavljenog sustava obrazovanja nosite s tim da ste prisiljene djelovati u okvirima koji možda nisu u skladu s Vašim spoznajama, znanjima i razumijevanjem učenikovih potreba za podrškom?

3.3. Način provedbe istraživanja

Istraživanje se provodi u sklopu projekta na temu “Inkluzivno obrazovanje autističnih učenika”, a cilj cjelokupnog projekta je iz perspektive različitih dionika analizirati kvalitetu inkluzivnog obrazovanja autističnih učenika. Istraživanje je participativno te se provodi u suradnji Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta i udruge ASK.

Ovim istraživanjem željelo se dobiti uvid o kvaliteti inkluzivnog obrazovanja autističnih učenika iz perspektive autističnih učitelja. Metoda prikupljanja podataka koja je najadekvatnije odgovarala na ove istraživačke interese jest polustrukturirani intervju. Za potrebe ovog istraživanja oblikovano je 13 pitanja za intervju koja proizlaze iz teoretskog koncepta inkluzivnog obrazovanja autističnih učenika. Pitanja su podijeljena u nekoliko tematskih jedinica: kvaliteta inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike, suradnja autističnih učitelja sa stručnim suradnicima, ravnateljima i roditeljima, perspektiva autističnih učitelja u inkluzivnom obrazovanju. Intervjui su se provodili online putem Zoom platforme. Prvi intervju proveden je 15.5.2024. te je trajao 50 minuta, drugi intervju proveden je 16.5. u trajanju od 46 minuta te posljednji intervju koji je proveden 24.5. u trajanju od 1 sat i 56 minuta.

Najvažnije informacije iz Protokola za bilježenje tijeka provedbe istraživanja su sljedeće. Prvi kontakt sa sve tri ispitanice bilo je online u navedenim datumima kada se provodio intervju. Intervjue je provela studentica, autorica ovog rada. U okviru intervjuja provjereno je jesu li sudionici razumjeli upute. Ugođaj je u svim intervjuima bio kvalitetan jer nije bilo buke, ulaska drugih osoba u prostoriju i intervjui se u niti jednom trenutku nisu prekidali. I studentica i sudionici osigurali su mirno mjesto i dovoljno vremena za provedbu intervjuja. Sve sudionice bile su zainteresirane i obavještene na vrijeme da će se intervju snimati pa im u tom pogledu nije bilo nelagodno. Bile su vrlo zainteresirane za tematiku, sigurne u to što govore i bile su spremne odgovoriti na sva pitanja. Opuštenost je prevladavala u svim intervjuima. U jednom intervjuu bilo je potrebno više puta ponoviti pitanja, a u dva intervjuja studentica je postavljala dodatna pitanja jer je na prva dva odgovora dobila kratke odgovore. U posljednjem intervjuu otvarale su se nove teme u usporedbi s prva dva intervjuja gdje su teme bile očekivane. Nova tema bila je važnost mentalnog zdravlja učitelja te ohrabivanje i važnost mentalnog zdravlja autističnog učenika.

Svi sudionici istraživanja zaštićeni su pravima i zaštitom u skladu s Etičkim kodeksom Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006) te su se pritom poštovali sljedeći etički principi. Povjerljivost prikupljenih podataka osigurana je tijekom i nakon istraživanja, a podaci su korišteni isključivo u svrhu ovog istraživanja. Sudionice su imale pravo odlučiti koje teme žele razmotriti, a koje ne te su tijekom intervjua mogle tražiti dodatna pojašnjenja ako neka pitanja nisu bila dovoljno jasna. Imale su pravo odbiti odgovoriti na pitanja. Studentica se obvezala poštivati sve etičke standarde prema Etičkom kodeksu, uključujući zaštitu anonimnosti i povjerljivosti te znanstvenu čestitost. Prikupljeni podaci korišteni su isključivo za potrebe ovog istraživanja. Pitanja postavljena sudionicama bila su relevantna za temu istraživanja i usklađena s prethodno pripremljenim protokolom, uz mogućnost dodatnih pitanja koja su bila povezana s temom istraživanja.

4. Nalazi istraživanja i interpretacija

4.1. Kvalitativna analiza podataka – tematska analiza

U ovom istraživanju primijenjena je tematska analiza kao oblik kvalitativne obrade podataka (Braun i Clarke, 2006). Korištena je realistička metoda unutar tematske analize (Braun i Clarke, 2006, str. 9), koja se usredotočuje na prikaz iskustava, značenja i percepcije stvarnosti sudionika. Primijenjen je teoretski pristup tematskoj analizi (Braun i Clarke, 2006, str. 12) u kojoj se rezultati analiziraju "odozgo prema dolje", počevši od teorijskih okvira prema podacima. U ovisnosti o razini na kojoj su prepoznate teme, koristila se semantička analiza (Braun i Clarke, 2006, str. 13) koja se temelji na eksplicitnim izjavama sudionika, bez interpretacije dubljih značenja, s ciljem razumijevanja njihovih mišljenja i načina na koji ih objašnjavaju.

Analiza podataka napravljena je procesom kodiranja što podrazumijeva sažimanja informacija da bi se prenijele najvažnije izjave sudionika i podaci organizirali u istraživačke teme. Teme su izvedene iz ciljeva istraživanja, istraživačkih pitanja i teorijskih koncepata, a posebnu važnost imaju teme koje su sami sudionici donijeli tijekom istraživanja. Prije početka kodiranja, audio snimke intervjua su doslovno transkribirane.

Proces kodiranja tematske analize uključuje: otvoreno kodiranje, gdje se izjave sudionika organiziraju u kodove; zatim se iz kodiranih podataka izdvajaju teme i stvaraju podteme, koje prikazuju specifične aspekte ili zajedničke obrasce među sudionicima (Braun i Clarke, 2006). Teme i podteme su potom analizirane u međusobnom kontekstu, s ciljem povezivanja i objašnjenja odnosa među njima.

4.2. Rezultati

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 1. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na istraživačko pitanje „Kako autistične učiteljice procjenjuju trenutnu kvalitetu inkluzivnog obrazovanja i postižu li se željeni ishodi obrazovanja za autistične učenike u redovnim školama?“

Tablica 1: Prikaz rezultata odgovora o procjeni trenutne kvalitete inkluzivnog obrazovanja iz perspektive autističnih učiteljica

| Kako autistične učiteljice procjenjuju trenutnu kvalitetu inkluzivnog obrazovanja i postižu li se željeni ishodi obrazovanja za autistične učenike u redovnim školama? | |
|---|--|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| KVALITETA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA | |
| Slaba kvaliteta inkluzivnog obrazovanja | <ul style="list-style-type: none">• Kvaliteta inkluzivnog obrazovanja je jako loša (Part3)• Neprimjereno obrazovanje za autistične učenike u redovnim školama (Part1)• Inkluzivna praksa nije sustavno uvedena (Part3)• Zbog nepostojanja zakonskih protokola ne može se niti govoriti o kvaliteti IO (Part3)• Preporučene smjernice inkluzivne prakse se ne slijede (Part3) |
| Neinkluzivno društvo | <ul style="list-style-type: none">• Potreba za prihvaćanjem osoba s invaliditetom kao ravnopravnih (Part3)• Društveno neprihvatanje neurodivergentnosti |
| Važnost sustavne podrške u kvaliteti obrazovanja | <ul style="list-style-type: none">• Kvaliteta IO ovisi o razini podrške koju učenik treba (Part2)• Kvaliteta inkluzivnog obrazovanja ovisi o kompetentnosti učitelja (Part3)• Sustav nije prilagođen autističnim učenicima (Part2)• Učenici ne dobivaju isti pristup obrazovnim sadržajima i ne dobivaju iste mogućnosti vrednovanja svojeg znanja (Part3) |

| | |
|---|---|
| Pozitivni aspekti trenutnog obrazovanja | <ul style="list-style-type: none"> ● Promjena situacije u redovnim školama na bolje u odnosu na prethodna iskustva (Part1) ● Kriterijsko vrednovanje učenika usmjereno na djetetov napredak što je odmak od norme i uspoređivanja s drugim učenicima (Part1) ● Ostvarivanje prijateljstava unatoč izazovima (Part3) ● Mentorstvo od strane učitelja (Part3) |
|---|---|

Prva podtema, slaba kvaliteta inkluzivnog obrazovanja, naglašava kako sve učiteljice smatraju da je **trenutačna kvaliteta inkluzivnog obrazovanja nezadovoljavajuća i neadekvatna za potrebe autističnih učenika** („...Loša je, evo tako bih rekla....trenutno mislim da nije ni blizu kvalitetna, niti primjerena, niti jednom autističnom učeniku...Ako razmišljam o cijeloj našoj državi, onda bi u stvari rekla da je kvaliteta jako loša...definitivno ne dobivaju ono što bi trebali...”). Učiteljice su posebno istaknule **nedostatak sustavne implementacije inkluzivnih praksi** („...Zato što nisu sustavno provedene inkluzivne prakse...”), koja bi osigurala kvalitetu inkluzivnog obrazovanja. Osim toga, ukazano je na **nepostojanje zakonskih protokola** zbog čega se, prema njihovom mišljenju **teško može govoriti o kvaliteti inkluzivnog obrazovanja** („...tako da ne znam da li uopće možemo govoriti o nekoj kvaliteti u smislu da se to uopće ikako i događa, jer nemamo neke protokole...”). Iako postoje preporučene smjernice za inkluzivnu praksu, sudionice navode da se one **ne provode u praksi** („...Znači postoje inkluzivne prakse koje su preporučene da se slijede, koje se ne slijede i onda što reći o kvaliteti ako to ne postoji...”).

Jedna učiteljica ističe veliki problem neinkluzivnog društva iz čega proizlazi potreba za društvenim **prihvatanjem osoba s invaliditetom kao ravnopravnih članova društva** („...prihvatanje osoba s invaliditetom kao ravnopravnih, to je glavna tema koja se proteže iz koje ide sve drugo...kad bi se to riješilo mislim da bi se ove druge stvari koje su teške diseminirale dalje u prilagodbe okruženja u prilagodbe sadržaja itd...društvo, a tako i učenici i učitelji uopće ne mogu prihvatiti i pojmiti da naš mozak funkcionira drugačije i da je to u redu...”). Zbog tog problema na društvenoj razini i u školama se primjećuje **neprihvatanje neurodivergentnosti** („...zajednički nazivnik svega je neprihvatanje različitosti i u stvari nemogućnost učitelja da ili empatiziraju ili bar suosjećaju sa time da je autistični učenik različito ljudsko biće, ali i dalje ljudsko biće...najveći problem, koji je bio je moj i mojeg djeteta

i učenika i druge autistične djece, je u stvari da se njih ne prihvaća...”). Ističu da nedostatak inkluzije u obrazovanju odražava šire društvene stavove prema različitosti, što otežava uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja.

Nastavno navode važnost sustavne podrške u kvaliteti obrazovanja i ističu da ona ovisi o **razini podrške koju učenik treba** (*„...Ovisi o razini podrške koje ti učenici trebaju...u svojim razredima imam djecu koja zapravo prilično dobro funkcioniraju, ali to najčešće ide s darovitošću. Znači imam učenike koji su daroviti i u spektru su, imaju ADHD i takve kombinacije. Oni zapravo dosta dobro plivaju ako dobiju emotivno socijalnu podršku...”) te o **kompetencijama učitelja** (*„...to ovisi jako od same učiteljice... ovisi o pojedinačnoj učiteljici i u stvari o njezinoj osviještenosti o pravima bilo kojeg različitog djeteta...”). Navode da **sustav nije prilagođen autističnim učenicima** stoga je često **autističnim učenicima teže u obrazovanju** (*„...Ako mislimo na neku, kako javnost gleda “tipičnu sliku spektra”, njima je teže i sustav takvim učenicima nije prilagođen...”). Zbog toga **učenici ne dobivaju isti pristup obrazovnim sadržajima i ne dobivaju iste mogućnosti vrednovanja svojeg znanja** (*„...samim time, pošto sva djeca ne dobivaju isti pristup obrazovnim sadržajima i ne dobivaju iste mogućnosti vrednovanja svojeg znanja, nisu jednostavno izjednačeni u mogućnostima...”).****

S druge strane, jedna učiteljica navodi **promjene u redovnim školama na bolje u odnosu na prethodna iskustva koja je imala** (*„...Što se tiče onoga što im ide u prilog, situacija se bar donekle promijenila za razliku od onoga što je bilo prije...), a posebno ističe **kriterijsko vrednovanje učenika koje je usmjereno na djetetov napredak** (*„...Prije se još više norma nekako gledala...s dolaskom kurikularne reforme način vrednovanja se dosta prebacio, iako pojedini učitelji vrednuju i dalje na isti način, odnosno onako gledaju učenike uspoređujući ih međusobno, ali zapravo sad postoji kriterijsko vrednovanje pa mogu gledati napredovanje samog učenika...”). Osim toga, navodi se **ostvarivanje prijateljstva unatoč mogućih izazova** što nekim autističnim učenicima puno znači (*„...Kod mene je bilo pozitivno to da jesam ostvarila neka prijateljstva u kojima je bilo puno izazova... Da idem u školu i da znam da tamo imam jednu prijateljicu meni je bilo super da sam imala tu priliku...Jer taj dio je meni bio jako značajan da možeš sklopiti bar jedno prijateljstvo...”) i **važnost mentorstva** (*„...veća stvar koja je bila značajna (...) je mentorstvo... pozitivno je kad se nađe jedan učitelj koji ti postane neslužbeni mentor...neki učitelj koji ti na svojem satu ili te u prolazu u hodniku pohvali ili ti kaže nešto dobro ili nešto zanimljivo ili zna tvoj interes pa te onda pita o tome...ja****

sam u na tom živjela cijelu osnovnu školu...mislim da je to nekad najljepša stvar koja se može autističnom djetetu dogoditi, uz prijateljstvo...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 2. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na drugi dio istraživačkog pitanja „*Kako autistične učiteljice procjenjuju trenutnu kvalitetu inkluzivnog obrazovanja i postižu li se željeni ishodi obrazovanja za autistične učenike u redovnim školama?*“

Tablica 2: Prikaz rezultata odgovora o postizanju željenih ishoda obrazovanja za autistične učenike u redovnim školama

| Kako autistične učiteljice procjenjuju trenutnu kvalitetu inkluzivnog obrazovanja i postižu li se željeni ishodi obrazovanja za autistične učenike u redovnim školama? | |
|---|---|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| CILJEVI INKUZIVNOG OBRAZOVANJA | |
| Ciljevi obrazovanja za autistične učenike | <ul style="list-style-type: none"> • Ciljevi isti kao i za bilo koje druge učenike (Part2) • Razvijanje svojih najjačih strana, postizanje svojeg maksimuma (Part2, Part3) • Usvajanje vještina i razvijanje kritičkog razmišljanja o sadržaju (Part3) • Ciljevi nisu ocjene i obavljeni zadaci koji ne služe učenikovom znanju (Part3) |
| Odgojni ishodi obrazovanja | <ul style="list-style-type: none"> • Pronaći sebe u ovom svijetu i steći vještine potrebne da budu samostalne odrasle osobe (Part2) • Razvijanje socijalnih vještina (Part3) • Očuvano mentalno zdravlje i osjećaj djeteta da je nešto naučio u školi (Part3) |
| Ostvarivanje ciljeva ovisi o sustavnoj podršci u redovnoj školi | <ul style="list-style-type: none"> • Ostvarivanje ciljeva ovisi o kompetencijama učitelja (Part2) • Ostvarivanje ciljeva ovisi o osjetljivosti škole na različitost učenika (Part2) • Potreba za fleksibilnošću u obrazovnom sustavu |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Važnost obrazovanja u redovnom sustavu obrazovanja s vršnjacima različitih sposobnosti |
|--|--|

Ovom temom istražuje se perspektiva autističnih učiteljica o ciljevima inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike. Jedna od autističnih učiteljica smatra da bi ciljevi trebali biti **isti kao i za bilo koje druge učenike** („...kao i za bilo koje druge učenike...”), pod čime i ostale učiteljice navode **postizanje svojeg maksimuma i razvijanje vlastitih vještina kako bi bili samostalni pojedinci** („...Da razviju svoje najjače strane. Da pronađu sebe u ovom svijetu i da nauče vještine koje će im trebati da mogu jednog dana biti samostalni ljudi...Ako gledam cilj obrazovanja, onda je definitivno da dijete postigne svoj maksimum...”), bez obzira na specifične izazove s kojima se suočavaju. Dodatno, važan aspekt obrazovnih ciljeva je **usvajanje vještina i razvijanje kritičkog razmišljanja o sadržaju** („...usvajanje vještina i sadržaja, nekako kritičko promišljanje o sadržaju i u stvari mogućnost da ti um uplovi u sadržaje koji ti se nude i da nađeš neku zanimljivost u svakom obrazovnom sadržaju...”). Međutim, učiteljice naglašavaju da **ciljevi ne bi trebali biti usmjereni isključivo na ocjene i zadatke koji ne doprinose stvarnom učenju ili razvoju znanja** („...Nije samo radilo da dobije ocjenu, ispuni ishod i dobije kvačicu...”).

Odgojni ishodi obrazovanja jednako su važni kao i obrazovni ciljevi. Sudionice su naglasile potrebu da autistični učenici kroz obrazovanje razvijaju vještine koje će im pomoći da postanu **samostalne odrasle osobe**. Također, škola treba omogućiti učenicima da **pronađu sebe u svijetu i razviju potrebne vještine za samostalnost**. Razvijanje **socijalnih vještina** je ključni odgojni ishod, budući da je interakcija s vršnjacima važan dio inkluzivnog obrazovanja („...puno roditelja koji imaju školovanje djece, jako im je važno da budu sa svojim vršnjacima različitih sposobnosti... Znači mislim da je cilj školovanja za brojne roditelje i za brojnu djecu i socijalna dimenzija...”). Također, istaknuto je kako bi se u obrazovanju trebalo voditi računa o **mentalnom zdravlju učenika** te im **pružiti osjećaj uspjeha i vrijednosti**. Jedna od učiteljica naglasila je da je bitno da učenici imaju **osjećaj da su nešto naučili u školi** i da je to relevantno za njihov daljnji život („... kao majka autističnog djeteta bi rekla da je cilj da izađe iz škole da bude bez problema mentalnog zdravlja i da ima osjećaj da je nešto naučilo u toj školi...”).

Učiteljice su naglasile da ostvarivanje ciljeva inkluzivnog obrazovanja uvelike ovisi o razini sustavne podrške koju učenici dobivaju u školi. **Kompetencije učitelja** su važan čimbenik za uspješno postizanje ciljeva („...imaju šansu, ali ovisi jako kome dopadnu...”), kao

i osjetljivost škole na različitosti učenika („...koliko je škola razvila osjetljivost na različitost učenika. Mislim da nisu sve škole na istoj razini. To je nekakva interna politika škola...”).

Važna dimenzija koju su učiteljice istaknule jest **potreba za fleksibilnošću** u obrazovnom sustavu. Zbog heterogenosti djece s teškoćama obrazovanje treba biti prilagodljivo kako bi se uvažile specifične potrebe pojedinog učenika („...ali mislim da mi trebamo kao učitelji i kao sustav obrazovanja i agencija i država imati na umu da je svako dijete različito i da je moguće biti fleksibilan u tom aspektu. Nejoj djeci je bitan socijalni aspekt škole, dok drugoj nije zato ih ne treba prisiljavati i svatko ima svoj drugačiji cilj...”). Istovremeno, obrazovanje treba omogućiti **učenje s vršnjacima različitih sposobnosti** („...Ali ulaskom u redovni sustav školstva zapravo imaju šansu...autistična djeca koja mogu pohoditi velike razrede trebaju imati te prilike, da ih se odmah ne gura u izdvojena, posebna razredna odjeljenja za učenike sa problemima u ponašanju ili slično...”), što je ključni element inkluzije.

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 3. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na istraživačko pitanje „Što autistične učiteljice smatraju ulogom učitelja i kako procjenjuju njihova znanja, kapacitete i resurse u obrazovanju autističnih učenika?“.

Tablica 3: Prikaz rezultata odgovora o ulozi učitelja u obrazovanju autističnih učenika

| Što autistične učiteljice smatraju ulogom učitelja i kako procjenjuju njihova znanja, kapacitete i resurse u obrazovanju autističnih učenika? | |
|---|--|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| ULOGA UČITELJA | |
| Uloga učitelja u obrazovanju | <ul style="list-style-type: none"> ● Presudna uloga učitelja u obrazovanju autističnih učenika (Part2) ● Individualizacija obrazovnih ishoda, svjesnost djetetovih mogućnosti i potreba te pružanje podrške (Part3) ● Da autistično dijete usvoji najviše razine ishoda koje može (Part3) ● Otvorenost i inkluzivnost (Part3) ● Priznavanje ograničenja i potreba za edukacijom (Part3) |
| Kvalitetan odnos s djetetom | <ul style="list-style-type: none"> ● Ravnopravan odnos s učenikom (Part3) ● Pružanje topline i podrške (Part3) |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Stvoriti ljudski kontakt (Part3) • Osobni kapaciteti i interes za učenike (Part3) |
| Utjecaj učitelja na autistično dijete | <ul style="list-style-type: none"> • Autistični učenici osjete kada učitelji nisu prirodno zainteresirani za njihove interese (Part3) • Individualne razlike među učiteljima (Part3) • Pretjerano korištenje interesa učenika u obrazovanju može negativno utjecati na daljnji interes učenika (Part3) • Nedostatak podrške i razumijevanja učitelja utječe na stvaranje loše slike o sebi, a takav učenik ne može funkcionirati samostalno u sustavu (Part2) |

Idućom temom dobiva se uvid u perspektivu autističnih učiteljica o ulozi učitelja. Autistične učiteljice navode da je njihova uloga **presudna** u obrazovanju autističnih učenika. Prema njihovom mišljenju, važno je da je učitelj **svjestan djetetovih mogućnosti i potreba** te da u skladu s time **pruži potrebnu podršku** i bude **sposoban individualizirati obrazovne ciljeve** („...tako da ja svoje, recimo, obrazovne ishode koje on mora postići, a koji su meni propisani, ja znam da mogu ostvariti i kasnije...moja uloga je da individualiziram, da budem svjesna djetetovih potreba za individualizaciju i da individualiziram ishode tako da su njemu ostvarivi u skladu s njegovim kapacitetima... individualizacija, podrška...”). U tom smislu, individualizacija omogućava autističnom učeniku **usvajanje najviših razina ishoda koje može usvojiti**, što bi trebao biti cilj učitelja. Također, autistične učiteljice naglašavaju važnost **otvorenosti i inkluzivnosti** kod učitelja („...Moja uloga je da ga ne diskriminiram, da sam otvorena...”), odnosno njihove spremnosti da prepoznaju, prihvate i prilagode se potrebama autističnih učenika. U tom kontekstu, jedna autistična učiteljica prepoznaje važnost **priznavanja vlastitih ograničenja, potreba za edukacijom i samorefleksijom** („...i onda je problem za kolegice i kolege ako oni ne znaju, ali mislim da je u redu priznati sebi da nemaš kapacitet za stvaranjem takvog kontakta. Potrebno se pitati je li to nešto na čemu mogu raditi i onda da ide na edukacije, na coaching...”).

Nadalje, osim važnosti uloge učitelja u obrazovanju, učitelj ima vrlo važnu ulogu u stvaranju kvalitetnog odnosa s djetetom. Autistične učiteljice ističu da je ključno stvaranje

ravnopravnog odnosa između učitelja i učenika („... da imam jako ljudski odnos sa njime, nikad se ne držim visoko...”). Također, važno je da učitelj pristupi autističnom učeniku s **toplinom i podrškom** („...moja uloga nije da ga ja očeličim, da mu ja pokažem kakav je stvarni život...da budem jako topla, jako podržavajuća...”), stvarajući osjećaj sigurnosti, povjerenja i zainteresiranosti za dijete. Kao najvažniju ulogu ističu **stvaranje ljudskog kontakta** s autističnim učenikom („...mislim da je najvažnija uloga stvoriti ljudski kontakt. A za to nema svako kapaciteta...”), no svjesne su da će to ovisiti o **osobnim kapacitetima učitelja** i njegovom **interesu za učenike** („...kakav si ti kao osoba i da li ti uopće imaš kapaciteta da voliš dijete, ono da te ta djeca zanimaju, da te sve zanima o toj djeci...”).

Autistične učiteljice naglašavaju utjecaj učitelja na autističnog učenika te prepoznaju da autistični učenici vrlo jasno osjete kada učitelji **nisu iskreno zainteresirani** za njihove interese („...ako to dolazi umjetno, ako je to jer moram ispuniti ovu točku, moram pitati dijete da bi imala bolji odnos sa autističnim djetetom, moram ga pitati o interesu, a mene to u stvari uopće ne zanima... To autistična djeca osjete, jako se osjeti...”). Ističu **individualne razlike** među učiteljima („...htjela bih reći neke stvari koje govorim za sebe, ali ne mislim da su formule... to ovisi o temperamentu i o samom učitelju, kakav si ti kao osoba...”) pa dok neki imaju pozitivan utjecaj, drugi mogu nehotice smanjiti motivaciju i interes učenika. Jedna od specifičnih poteškoća na koju su sudionice upozorile odnosi se na preporuku za **korištenje interesa učenika** kao obrazovnog alata. Iako je pozitivno povezivati obrazovne zadatke s interesima učenika, **prekomjerna upotreba** može smanjiti daljnji interes učenika za te teme, čime se postiže suprotan efekt („...meni osobno jako smeta ono što smo mi dobili kao uputu, a to je da koristimo interes djeteta u svrhu obrazovanja. Mene to jako smeta kao autističnu osobu zato što možda u prvom i drugom razredu je to okej, poslije recimo meni je moje dijete reklo, ali onda oni meni to pokvare...”). Na kraju, sudionice su izrazile zabrinutost da **nedostatak podrške i razumijevanja** od strane učitelja može negativno utjecati na autistične učenike, posebno u smislu stvaranja loše **slike o sebi**. Učitelji koji ne uspijevaju razumjeti specifične potrebe autističnih učenika mogu negativno utjecati na njihov doživljaj sebe, što otežava njihovu sposobnost da samostalno funkcioniraju unutar sustava („...ako djeca ne dobiju podršku i razumijevanje od učitelja zapravo će imati vrlo lošu sliku o sebi. A bez prave slike o sebi dijete ne može samo kroz sustav...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 4. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na

istraživačko pitanje „Kako autistične učiteljice doživljavaju vlastito iskustvo unutar obrazovnog sustava?“.

Tablica 4: Prikaz rezultata odgovora o procjeni učiteljevih znanja, kapaciteta i resursa u obrazovanju autističnih učenika

| Što autistične učiteljice smatraju ulogom učitelja i kako procjenjuju njihova znanja, kapacitete i resurse u obrazovanju autističnih učenika? | |
|---|---|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| ZNANJE, KAPACITETI I RESURSI UČITELJA | |
| Znanje učitelja o autističnom djetetu | <ul style="list-style-type: none"> • Nedovoljno znanje učitelja i nerazumijevanje osnova (Part1; Part3) • Jednoznačna mišljenja o autizmu: zaključivanje o autističnim učenicima na temelju (jednog) autističnog učenika koji već pohađa školu (Part1) • Teškoće u primjeni znanja prema individualnim potrebama autističnog učenika (Part1) • Znanje učitelja razlikuje se ovisno o osobnom angažmanu za dodatne edukacije (Part1; Part3) • Prethodno iskustvo pomaže u radu s autističnim učenicima (Part3) • Ignoriranje individualiziranih planova (Part3) • Nedostatak individualizacije i prilagodbi (Part3) |
| Neprihvatanje i nepoznavanje različitosti autističnih učenika | <ul style="list-style-type: none"> • Predrasude prema autističnim učenicima od strane učitelja i stručnih suradnika zbog neznanja (Part1) • Neprihvatanje različitost učenika od strane učitelja (Part3) • Ukalupljivanje učenika prema standardima "normalnosti" (Part3) • Učitelji očekuju da se autistični učenici ponašaju kao neurotipični (Part1) • Poučavanje učenika kad nisu za to spremni (pred meltdown) (Part3) |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ignoriranje postojanja autističnog djeteta u učionici (Part2) |
| Izazovi pred učiteljima | <ul style="list-style-type: none"> • Velika očekivanja od učitelja (Part1) • Učitelji nisu opremljeni za situacije koje se događaju sa autističnim učenicima (Part2) • Učitelji su u strahu kad im u razred dolazi učenik o čijoj teškoći nemaju znanja (Part2) • Nепрепознавање потребе за подршком kod autističnih učenika zbog nedostatka sustavne podrške učiteljima (Part2) • Neodgovarajuća raspodjela poslova koje obavljaju učitelji (Part2) |
| Nedovoljno prilagođeni uvjeti | <ul style="list-style-type: none"> • Prostorni nedostaci škole su najveći okidači (Part2) • Teškoće vezane uz organizaciju nastave i trajanje nastavnog sata (Part1) • Senzorički izazovi autističnih učenika (Part1) |

Sljedećom temom htio se dobiti uvid o znanjima, resursima i kapacitetima koji učitelji imaju te oni koji bi još bili potrebni u osiguravanju kvalitetnog obrazovanja autističnih učenika. Učiteljice se ovdje najviše usmjeravaju na znanje pri čemu navode da **učitelji nemaju dovoljno znanja i ne razumiju osnove** („...što se tiče redovnih učitelja nemaju neka baš znanja i kapaciteta... Ne, mislim da nemaju instant dano...vidjela sam da učitelj ne razumije osnove nekih stvari koje sam ja pokušavala otprilike objasniti i nisam uspjela objasniti...ne postoji razumijevanja za tu situaciju, ne razumiju se osnovne stvari, zašto se nešto radi, zašto se nešto ne radi, zašto se učenik ponaša na određeni način, zašto se ne ponaša na određeni način...”). To se često manifestira kroz **jednostranu percepciju** autizma, gdje učitelji donose **zaključke o svim autističnim učenicima** na temelju iskustava s jednim učenikom koji je već u školi („...većinom imaju jednoznačno mišljenje oko toga što je to autizam. Eventualno škola dobije jednog učenika, onda se nakon toga svi učenici stavljaju u taj isti „koš“ sa tim učenikom, znači očekuje se da i drugi učenik s autizmom bude isti ista/isti takav...”). Posebno je izražen **nedostatak individualiziranog pristupa**, jer mnogi učitelji imaju **teškoće u primjeni znanja na konkretne potrebe učenika** („...ako znaju nešto znaju manji dio i teško je to sve prilagoditi

svakom učeniku...”). Autistične učiteljice navode da se znanje učitelja razlikuje ovisno o njihovom **osobnom angažmanu i sudjelovanju u dodatnim edukacijama** („...svatko od nas ima neku svoju odgovornost, ali činjenica da se ja stalno educiram o određenim stvarima koji su meni bitni u nastavi, ne znači da će to svako raditi...oni mogu doći, mogu pitati...nemaju instant dano, ali mogu saznati...ali educirat će se oni koji se žele educirati...netko je zainteresiran za to pa pohađa dosta edukacija pa će biti upoznat s nekakvim situacijama, ali većinom im je znanje ograničeno...”). Također, jedna autistična učiteljica smatra da **prethodno iskustvo u radu s autističnim učenicima pomaže** („... Ja sam prije nego što sam došla u državnu školu, sam 8 godina isto predavala engleski kod privatnika. I ja kad sam došla u državnu školu, meni nije bilo stvari koju ja nisam znala napraviti, osim administracije. Znači, meni nikakvi resursi nisu trebali...”). Iako zbog neznanja, zabrinjavajuće je da se često **ignoriraju individualizirani obrazovni planovi** („... I u planu individualizacije mu je pisalo, a ona je to odbijala napraviti... učitelj ne slijedi individualizacije i puštaju te da plivaš tako u tome...Odgovornost za nošenje sa posljedicama neslijedenja inkluzivnih praksi koji se stavlja na dijete...”), a takav **nedostatak individualizacije i prilagodbe** dovodi do neuspjeha i neusvajanja ishoda („...ovo što se događa sada, a to je da se djecu pušta iz razreda u razred bez da su usvojili ishode, a ishode nisu usvojili zato što nisu dobili individualizacije, nisu dobili prilagodbe... samo idu dalje i dalje dok ili ne puknu ili sustav kaže za tebe više tu nema mjesta jer nisi osvojio ishode. A sustav je doveo dijete do toga...”).

Nadalje, jedan od ključnih problema koje autistične učiteljice prepoznaju jest **neprihvatanje različitosti** autističnih učenika od strane učitelja i stručnih suradnika („...zajednički nazivnik svega je neprihvatanje različitosti i u stvari nemogućnost učitelja da ili empatiziraju ili bar suosjećaju sa time da je autistični učenik različito ljudsko biće, ali i dalje ljudsko biće...najveći problem, koji je bio je moj i mojeg djeteta i učenika i druge autistične djece, je u stvari da se njih ne prihvaća...”), što često dovodi do **predrasuda** („...učitelj je rekao da je dobio upute od stručne službe vezano za moje dijete. Upute su bile, on ne razumije sarkazam i neke općenite totalne predrasude...”). Učitelji često očekuju da će se autistični učenici **ponašati kao neurotipični** („...imaju zahtjeve koji su vezani za aktivnosti na satu, znači očekuje se da gledaju profesora, očekuje se da su fokusirani na ploči i tako dalje, odnosno da nekako neurotipično pokazuju zanimanje i praćenje same nastave, što po meni samo potiče „masking“...”) i da se **prilagode standardima "normalnosti"** („...I uvijek ide ukalupljivanje. Oni misle da zdrava, normalna osoba ima taj neki kalup kako bi trebala izgledati... ono što učitelji rade, je da će ići ukalupljivati...mora biti fleksibilna, mora samo

regulacija biti takva i takva. Znači sve puno u stvari nekakvih predispozicija, šta oni žele, kako dijete da njima uđe u školu...”). Jedna sudionica navodi da se često autistične učenike **poučava u trenutku kada nisu spremni za učenje**, poput situacija **pred melt down** („...jer misle da time autistično dijete uče nečemu, ali u trenutku pred meltdown ti ne učiš nikoga ničemu... oni svaku situaciju pretvaraju u teachable moment, ali nije svaka situacija takva i nekad moraš znati da autistični učenici, ili šire učenici s invaliditetom, stvarno imaju neke potrebe i značajke gdje nema teachable moment...jer to je značaj njegove dijagnoze...”). U nekim slučajevima učitelji u potpunosti **ignoriraju postojanje autističnog učenika u učionici** („...nesigurni učitelji ignoriraju postojanje te djeca u učionici. Dijete najčešće sjedi u učionici, ali zapravo što dobije i koliko se u njega uloži nisam sigurna...”), što značajno smanjuje šanse za obrazovni uspjeh i potpuno ih isključuje iz nastavnog procesa.

Ispitanice prepoznaju brojne izazove s kojima se učitelji suočavaju. Prije svega, **učitelji na sebi nose teret velikog očekivanja** („...dosta se očekuje od učitelja da naprave, a zapravo nisu upoznati s tim...”), a **nisu opremljeni za situacije koje se događaju sa autističnim učenicima** („...taj dio regulacije s njom je trebalo odraditi, a mi zapravo nismo uopće opremljeni za takve situacije, da budem iskrena...”). Stoga, nije neobično da autistične učiteljice navode da su **učitelji u strahu** kad im u razred dolazi učenik o čijoj teškoći nemaju znanja („...Ja sam bila u strahu kad sam čula da ću dobiti dijete koje ne vidi. Jer o tome ne znam ništa...”). Međutim, zbog **nesređenosti sustava i nedostatka potrebne podrške učiteljima za rad s učenicima s teškoćama** („...a mi zapravo nismo uopće opremljeni za takve situacije... Bilo joj je previše. To mislim da je zapravo problem strukture našeg školstva... Mi kao učitelji nemamo alate, znanje i vještine koje trebaju za rad s takvom djecom...dosta se očekuje od učitelja da naprave, a zapravo nisu upoznati s tim... mi nismo edukacijski rehabilitatori...”) učitelji **ne prepoznaju optimalnu razinu podrške za svakog pojedinog autističnog učenika** („...Nekim učenicima treba jasna struktura... Nekima treba više socijalne podrške...zapravo mi je jako teško odgovoriti na ovo pitanje jer je ta slika spektra vrlo šarolika... vrlo snažnu perfekcionističku crtu što je bio problem jer je sve radila na mnogo više razine nego što je itko od nje očekivao...”). Uz to, raspodjela poslova unutar obrazovnog sustava često je **neodgovarajuća** iz čega proizlazi **otpor** i dodatno otežava učiteljima da adekvatno pristupe svakom učeniku („...otpor je zato što smo mi toliko zasuti administracijom i raznim ostalim poslovima da smo umorni od toga. Od tih još novih i novih stvari. Da budem iskrena, kad sam počela raditi u školi, bila sam u čudu da je moja odgovornost upisati dijete u srednju školu ako sam razrednik za dijete. Ne roditeljeva, moja. Jeste znali to? Takvih stvari ima dosta

u ovom sustavu. I onda vas to potroši...I takvih situacija ima još. Samo se prebace problemi na učitelje, da učitelji rješavaju to, od toga da dijelimo i slažemo izdavačima udžbenike, da umjesto roditelja upisujemo djecu u srednju školu. I onda vas to iscrpi. Jer to zapravo nitko ne računa da vi radite ili je suludo da vi to radite, ali evo radite...”). Nedostatak odgovarajućih resursa, prilagodbi i podrške uzrokuje da se autistični učenici suočavaju s brojnim preprekama u obrazovanju.

Autistične učiteljice ističu da prostorni uvjeti unutar škole često predstavljaju velike izazove za autistične učenike, a jedna autistična učiteljica smatra da su **prostorni nedostaci najveći okidači** za nepoželjna ponašanja kod autističnih učenika („...Preveliki su razredi. Mi nemamo prostorije kamo možemo poslati tu djecu kada im je teško...to je bila više prilagodba okoline...meni se čini da su to nekako najveći triggeri...”). Konkretno se ističu **senzorički izazovi** s kojima se susreću ovi učenici („... Imamo zvono koje je dosta glasno, imamo buku u hodnicima, učenici idu iz učionice u učionicu s obzirom koji predmet imaju... moraju se prilagoditi načinu rada svakog učitelja, moraju se prilagoditi na način kako izgleda svaka učionica s unutarne strane. Onda imamo taj senzorički dio...”). Također, **organizacija nastave** i trajanje školskih sati često ne uzimaju u obzir specifične potrebe autističnih učenika, što dodatno otežava njihovo sudjelovanje u redovnom obrazovnom sustavu („...sama organizacija nastave je dosta problematična, odnosno satovi koji traju 45 minuta točno su definirani...količina sati, 7 sati u toku dana, mislim da im to ništa nije u prilog...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 5. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na istraživačko pitanje „Kakvo iskustvo suradnje sa stručnim suradnicima imaju autistične učiteljice?“.

Tablica 5: Prikaz rezultata o iskustvu suradnje sa stručnim suradnicima

| Kakvo iskustvo suradnje sa stručnim suradnicima imaju autistične učiteljice? | |
|--|---|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| Uloga stručnih suradnika | <ul style="list-style-type: none"> • Usmjeravanje i objašnjavanje učiteljima što je djetetu i upućivanje na daljnje korake ako se dogodi izvanredna situacija (Part2) • Educiranje, pojašnjavanje, predlaganje literature i razgovori o određenom učeniku (Part1) |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Različita uloga stručnog suradnika i učitelja i na fakultetu dobivaju različita znanja (Part3) |
| Što učiteljima treba od stručnih suradnika | <ul style="list-style-type: none"> • Dobra suradnja sa stručnim suradnicima (Part2) • Potreba za slobodom u traženju pomoći od stručnih suradnika i prirodnijim odnosom (Part3) • Važnost povjerenja i suradnje između učitelja i stručnih suradnika (Part3) • Otvorenost stručnog suradnika za suradnju (Part1) • Mentorstvo i podrška od stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama (Part3) |
| Teškoće i izazovi u suradnji sa stručnim suradnicima | <ul style="list-style-type: none"> • Problem komunikacije između učitelja i stručnih suradnika (Part3) • Suradnja stručnih suradnika i učitelja sa svrhom osiguravanja kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike ovisi o znanju stručnih suradnika i učitelja (Part1) • Učitelji dobivaju upute stručne službe za autistične učenike koje su im nerazumljive (Part1) • Stručni suradnici imaju previše obaveza i ne stignu sve raditi kako bi htjeli (Part2) |
| Znanje stručnih suradnika | <ul style="list-style-type: none"> • Znanje ovisno o njihovim interesima za problematiku autističnih učenika u redovnim školama (Part1) • Zainteresirani stručni suradnici pohađaju edukacije pa su upoznati sa situacijama (Part1) • Većina stručnih suradnika ima ograničeno znanje o autističnim učenicima (Part1) • Nedovoljno znanje stručnih suradnika nije njihova krivica (Part1) • Dobra suradnja sa stručnim suradnicima (Part2) |

Sljedeća tema je iskustvo autističnih učiteljica u suradnji sa stručnim suradnicima u kontekstu obrazovanja autističnih učenika. Autistične učiteljice prepoznaju stručne suradnike kao ključne za pružanje podrške u radu s autističnim učenicima. Njihova **primarna uloga** uključuje **usmjeravanje** i **objašnjavanje** učiteljima što je potrebno za dijete te **predlaganje daljnjih koraka u slučaju izvanrednih situacija** („...Znači onda ulogu stručnog suradnika vidite tako, da ju mentorira, da ju podučava u tim prilagodbama...Velika je uloga zato što oni usmjeravaju kako raditi i objašnjavaju nam što je uopće djetetu i koji su neki daljnji koraci ako se dogodi neka izvanredna situacija...”). Također, autistične učiteljice vide stručne suradnike kao nekoga tko **educira učitelje, pojašnjava specifičnosti** vezane uz učenika i **predlaže relevantnu literaturu** kako bi učitelji mogli bolje razumjeti potrebe svojih učenika („...Imali smo edukacijskog rehabilitatora koji je bio educiran po tom pitanju te je stvarno imao dosta razumijevanja i s njim sam mogla dosta pričat, čak i onda kad ja nisam imala neka saznanja koja imam danas, imala sam s nekim pričat koji je bio otvoren o tome, koji mi je mogao pojasniti, predložiti literaturu ili smo mogli pričati točno o određenom djetetu gdje bi mi on nešto mogao objasniti...Ja nisam ni jedan sat u godinu dana bila prepuštena sama sebi. Imala sam nju na raspolaganju da s njom pričam o svakom učeniku...”). Uočena je i razlika u pristupu i znanjima koja stručni suradnici i učitelji stječu tijekom obrazovanja. Na fakultetu, ova dva profila dobivaju različite vrste informacija, zbog čega imaju **različitu ulogu** u radu s djecom s teškoćama („...Da, stručni suradnik to mora napraviti jer to učitelji ne znaju i stvar prilagodbi nije stvar učitelja. Mi to ne učimo na faksu...”).

Za učitelje je od ključne važnosti imati **otvorenu komunikaciju** („...Tako da po meni suradnja u školi moguća...ukoliko ti misliš da se možeš toj osobi obratiti...stvarno imao dosta razumijevanja...imala sam s nekim pričat koji je bio otvoren o tome...”) i **povjerenje** prema stručnim suradnicima („...ja bi voljela da postoji taj odnos povjerenja i suradnje. I ono što je stvar je da se stvorila ta fama da stručni suradnik mora znati sve i da učitelj mora znati sve, a to nije istina, pogotovo kad se radi o nekim specifičnim učenicima koji se nađu u redovitim razredima, koji imaju problema sa samoregulacijom, koji imaju, recimo su slabo govoreći ili povremeno govoreći. Mislim da je taj odnos povjerenja jako važan i da bi učitelj morao imati mogućnost doći stručnom suradniku...Mislim da bi učitelji uvijek trebali biti slobodni otići i trebali bi imati suradnički odnos sa stručnom službom bez osuđivanja, jedne i druge strane...”). Učitelji žele imati **slobodu u traženju pomoći** od stručnih suradnika i teže za **prirodnijim odnosom** koji omogućuje fleksibilniju i učinkovitiju suradnju („...To znači da kada ja imam problem, koji obično oni pišu u grupi na Fejsu, podrška učiteljima - imamo tu grupu, meni je

prirodnije da ja dođem, recimo tebi koja si edukacijski rehabilitator, ako ima škola edukacijskog rehabilitatora, i kažem ti: "Ana gledaj, imam problem u ovome s autističnim učenikom", i da ti meni kažeš: "znaš šta, nisam se s time još susrela, hajde mi daj dva dana da istražim"..."). **Mentorstvo i kontinuirana podrška stručnih suradnika** potrebni su učiteljima, a ujedno i važni za kvalitetno obrazovanje djece s teškoćama (*„...U slučaju kad učitelj prvi puta dobiva autistično dijete onda to ne može bez stručnog suradnika koji će ju mentorirati i supervizirati...Imala sam mentoricu. Ona je meni pomogla u tome da ja, kao učiteljica koja je došla s faksa, imam stariju kolegicu koja me nauči raditi. Jer ja sam metodički znala, i ja sam donijela neki svoj novi zalog u tu školu, ali sam imala mentoricu koja me naučila pripremiti nastavu, koja me naučila biti fleksibilna, koja me naučila biti fluidna u nastavi, koja mi je sjedila na nastavi, sa mnom analizirala nastavu nakon toga. Kad sam ja nakon toga došla u državnu školu ja sam bila gotov čovjek. Ja nisam došla u državnu školu da se naučim raditi s učenicima...”).*

Autistične učiteljice prepoznaju određene **teškoće u komunikaciji** između stručnih suradnika i učitelja (*„...Učitelji ne vole stručne suradnike. Učitelji i se drže dalje od njih zato što opet mislim da je to problem komunikacije i samosvijesti. Ako ja idem stručnom suradniku po savjet, to znači da nisam u stanju sama riješiti problem...”).* Učiteljice napominju da kvaliteta suradnje između stručnih suradnika i učitelja ovisi o **znanju i kompetencijama stručnih suradnika** (*„...suradnja je u školi moguća, eventualno ukoliko je osoba koja je zaposlena, upoznata sa tom materijom...I dobivaju nekakve informacije od stručne službe koje jesu vezane za autizam, ali one nisu bile specifične za moje dijete...”),* ali i o **znanju učitelja** (*„...Rekao je da ima edukacijskog rehabilitatora u školi, a nemaju, to je socijalni pedagog. Tu vidiš kako se neke stvari događaju. Znači imaš profesore koji su u školi, a koji ne znaju kojeg zanimanja je njihova stručna služba...”).* Nerijetko se dogodi da upute koje stručnjaci daju učiteljima vezano za rad s autističnim učenicima budu **nerazumljive**, što može otežati primjenu tih smjernica u praksi. Također, stručni suradnici su često **preopterećeni obavezama**, što smanjuje njihovu sposobnost da pruže potrebnu podršku učiteljima (*„...samo mislim da imaju previše posla, previše djece. Da ne stignu sve to kako bi htjeli. Mi na 1200 djece imamo preko 10% djece s rješenjima. To je jako velik broj djece. 130 i nešto djece imamo u školi koje imaju nekakvo rješenje. A njih je troje...”).* **Znanje stručnih suradnika** o autističnim učenicima povezano je s njihovim **osobnim interesima za edukacije** o autističnim učenicima u redovnim školama. Oni stručnjaci koji su zainteresirani za problematiku autizma pohađaju dodatne edukacije i bolje su upoznati sa specifičnim izazovima autističnih učenika u redovnim školama.

Međutim, većina stručnih suradnika, koji nisu edukacijski rehabilitatori, imaju **ograničeno znanje** o autizmu („...jer škole jako često imaju psihologa, pedagoga, ali oni najčešće nisu upoznati sa tim što se događa... Imaju neko, ne mogu reći, nije da imaju loše znanje. Ovisi o njihovim interesima..., ali većinom im je znanje ograničeno...”). Ipak, autistične učiteljice prepoznaju da ovaj **manjak znanja nije posljedica osobnog nemara**, nego sustavnih nedostataka u obrazovanju stručnih suradnika. U nekim slučajevima, stručnjaci nemaju dovoljno prilika ili resursa za dodatno usavršavanje na ovom području. („...Ne smatram to njihovom krivicom, nego je jednostavno tako... čim dijete ide na prilagodbu, učitelj to ne zna raditi, logoped to ne zna raditi, iz mojeg iskustva, socijalni pedagog apsolutno to ne zna raditi. Psiholog ne, psiholozi obično napišu koje individualizacije bi bile dobre. Ali oni apsolutno ne znaju šta to znači. Oni ne znaju. Oni ne znaju, oni mogu napisati nešto, ali oni ne znaju šta to u praktičnom, izvedbenom smislu znači...”). Ipak, jedna učiteljica navodi da je **suradnja stručnih suradnika i učitelja dobra** („... Da, ima suradnju. Suradnju je uglavnom dobra. U mojoj školi je dosta kvalitetna služba. Tako da mogu doći i pitati za savjet i objasne sve što nam treba...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 6. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na istraživačko pitanje „Kakvo iskustvo suradnje s roditeljima imaju autistične učiteljice?“.

Tablica 6: Prikaz rezultata suradnje roditelja i autističnih učiteljica

| Kakvo iskustvo suradnje s roditeljima imaju autistične učiteljice? | |
|--|--|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| Uloga roditelja | <ul style="list-style-type: none"> • Važnost fleksibilnosti, promišljenosti i informiranosti roditelja (Part3) • Roditelj treba biti svjestan odgovornosti koje ima za svoje dijete u osiguravanju obrazovanja • Roditelj najbolje poznaje svoje dijete s teškoćama i važno je da bude uključen u njegovo obrazovanje (Part2) |
| Teškoće i izazovi u suradnji s roditeljima | <ul style="list-style-type: none"> • Učitelji odustaju od suradnje s roditeljima zbog njihovog obrambenog stava (Part1) • Roditelji nisu spremni na komunikaciju i suradnju s učiteljima (Part1) |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Roditelji rijetko dolaze na razgovore s predmetnim učiteljima (Part1) • Roditelji dolaze samo na poziv učiteljice (Part1, Part2) • Roditelji imaju nerealna očekivanja i nepotpuno razumijevanje određene situacije (Part1) • Roditelji zauzimaju obrambeni stav, u strahu su od komunikacije i suradnje sa učiteljem (Part1, Part2) |
| Potrebe u suradnji s roditeljima | <ul style="list-style-type: none"> • Potreba za podrškom roditelja (zastupnik za roditelje) (Part3) • Učitelj treba imati razvijene komunikacijske vještine, biti otvoren i nastojati prepoznati potrebe i frustracije roditelja • Potreba za medijatorom za komunikaciju između učitelja i roditelja (Part3) |

Suradnja učitelja i roditelja je također vrlo važna u osiguravanju kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike. Autistične učiteljice opisuju ulogu roditelja u suradnji s učiteljima u osiguravanju inkluzivnog obrazovanja i zaključuju da **roditelj treba biti fleksibilan, promišljen i informiran** („...*Roditelj treba biti fleksibilan, treba biti mudar i treba naći osobe povjerenja s kojima može porazgovarati i o situaciji kako najbolje tu situaciju za dijete riješiti... Mislim da roditelj treba biti informiran o trenutnoj situaciji u obrazovnom sustavu i biti fleksibilan...*”). Navode da roditelj **najbolje poznaje svoje dijete s teškoćama i važno je da bude uključen u njegovo obrazovanje** („...*Ja sam jako zadovoljna kako je škola odradila sve to. Ali ja sam stalno bila kod eksperta učitelja, dok se stvari nisu posložile. Mislim nemaju oni starog ugla da znaju što bi mom djetetu pomogao. Ja najbolje znam svoje dijete. To je bio pokušaj i pogreška dok nismo našli nešto što funkcionira. Bilo je tjedana da sam bila više puta taj tjedan. Dakle, dok smo se uhodavali sam stalno bila u školi...*”). Oni trebaju biti svjesni svoje **odgovornosti u osiguravanju adekvatnog obrazovanja** za svoje dijete („...*Obrazovanje mojeg djeteta je u stvari u mojim rukama, dakle najveći teret obrazovanja pada na roditelja. Roditelj toga mora biti svjestan jer sustav nema ništa, sustav neće obrazovati to dijete i ako ja ne želim da moje dijete završi na socijalnoj pomoći moram*

preuzeti tu odgovornost...mislim da ne treba tražiti kruha preko koga će, odnosno to znači da roditelj treba za svoje dijete potražiti najbolju moguću obrazovnu okolinu...”).

Suradnja s roditeljima može biti izazovna zbog različitih čimbenika, a autistične učiteljice primjećuju da učitelji odustaju od suradnje zbog **obrambenog stava roditelja** („...dobar dio ljudi se umori i onda jednostavno zatvore sve i to je to...”). Kao veliki problem autistične učiteljice ističu da roditelji ponekad nisu spremni na **komunikaciju i suradnju** („...Ja sam isto nastojala doći u kontakt sa roditeljem. To se nije ostvarilo. Znači, roditelj nije bio spreman na nikakvu suradnju. To je ono što je kod mene najveći problem...najčešće ja čujem od drugih profesora da roditelji nisu spremni na suradnju, da su defenzivni...ali sam primijetila da roditelji često nisu spremni na suradnju... oni roditelji s kojima se nastoji komunicirati jako često nisu spremni za tu komunikaciju... Samo inicijativno sam se ja obratila roditelju i pokušala iskomunicirati koje su tu poteškoće, ali roditelj nije bio prijemčiv za to...”) što se uočava kroz **rijetke dolaske na razgovore** s predmetnim učiteljima ili dolaske samo na poziv učiteljice („...Zapravo ne, osim na mojoj poziv. Znači, samostalno ne dolaze. Što je vrlo čudno, ja predajem hrvatski, koji je temeljni predmet i najčešće im je to najteži predmet. Znači, ako ne dolaze meni, ne dolaze ni drugima...Roditelji rijetko dolaze...dolaze tek po pozivu... Ali meni ne dolaze tako... Mislim da bi bilo dobro da dolaze više...”). Nadalje, roditelji često imaju **nerealna očekivanja i nepotpuno razumijevanje** određenih situacija koje se odnose na obrazovanje njihovog djeteta („... jako često nemaju ni oni potpuno razumijevanje neke situacije i imaju određena očekivanja koja nekad nisu realna...”). U mnogim slučajevima, roditelji zauzimaju **obrambeni stav** i u **strahu su** od komunikacije sa učiteljem („...Ali kad ih zovem onda se malo boje. Često se boje, što ću reći. Mislim da se najčešće boje da ću pokrenuti priču o prilagodbi sadržaja i takve stvari. Zapravo ih zovem da im pomognem...”).

Kako bi suradnja s roditeljima bila uspješnija i učinkovitija, autistične učiteljice prepoznaju potrebu za podrškom u obliku **zastupnika za roditelje** koji bi pomagao u vođenju komunikacije i rješavanja problema („...silovati školu na račun konvencije svih zakona i svih propisa mislim da nije dobro, mislim da roditelj treba naći medijatora, nekog zastupnika koji će čuti njegov strah...”). U suradnji s roditeljima, **učitelj treba imati razvijene komunikacijske vještine, biti otvoren i nastojati prepoznati potrebe i frustracije roditelja** („...mora biti stručnjak i za komunikaciju. To je aspekt mojeg oslobađanja straha da mene roditelj napada, da je pasivno-agresivan, da je ovakav ili onakav... ono što je meni pomagalo kod roditelja i dalje mi pomaže je da oni nisu zločesti nego da oni imaju pitanje koja meni mogu biti neugodna. Ako ne idu iz zlobe, a ne idu iz zlobe, nikada ne idu iz zlobe. Mogu biti pasivno-

agresivna jer su frustrirani, ali moje je da ja prepoznam frustraciju i da deeskaliram situaciju i u strahu su za svoje dijete...I da kad se dijete ne snalazi, taj roditelj je u strahu i ja kao učiteljica moram doći njima i reći sve je okej, put je dug, ali doći ćemo tamo...”). S obzirom da se i učitelji nalaze u situacijama kada im je potrebna podrška u komunikaciji s roditeljima, kada bi postojao **medijator** koji pomaže u tome, suradnja bi bila lakša i učinkovitija. Stoga se predlaže **medijator kao jedan resurs kojeg škole trebaju za komunikaciju između učitelja i roditelja** („... ako je napad, čega ima i biće, je da u školi, i to je jedan resurs koji treba, da škola ima dogovorenog medijatora...roditelj meni smije postavljati pitanja, neće nekad biti ugodno za mene, ali ja ako se bavim ovim poslom, moram se moći izdignuti, odnosno ostati na tom mjestu neugode. Moram ostati na tom mjestu neugode i moram to razriješiti s roditeljem na suradnički način. Ako nisam to u stanju, ako se osjećam jako ugroženo, zato što kršim prava djeteta, u tom slučaju mi treba medijator...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 7. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na prvi dio istraživačkog pitanja „*Koje promjene su nužne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i tko je za njih odgovoran?*“.

Tablica 7: Prikaz rezultata o potrebnim promjenama za podršku učiteljima za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike

| Koje promjene su nužne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i tko je za njih odgovoran? | |
|--|--|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| PODRŠKA UČITELJIMA | |
| Nedovoljna podrška sustava | <ul style="list-style-type: none"> • Sustav ne osigurava podršku za učitelje u osiguravanju kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja (Part1) • Nepostojanje zakonskih obveza o educiranju za inkluzivno obrazovanje autističnih učenika (Part1) • Učitelji nemaju alate, znanje i vještine koje su im potrebne za rad s autističnim učenicima (Part2) • Potreba za zakonskom regulativom (mzo) za određivanje određenog broja stručnih suradnika iz određenog područja • Nedostatak asistenata u razredima |

| | |
|--|--|
| Psihološka podrška i važnost mentalnog zdravlja učitelja | <ul style="list-style-type: none"> • Traumatična iskustva učitelja (Part3) • Potreba za psihoterapijskom podrškom i drugim oblicima podrške (Part3) • Ukoliko učitelji nemaju podršku neće imati kapaciteta za rad s djecom s teškoćama u razvoju zbog opterećenosti drugim obavezama (Part3) • Vješto upravljanje osobnim problemima, emocionalna stabilnost važna za kvalitetan rad (Part3) |
| Potreba za kvalitetnim stručnjacima | <ul style="list-style-type: none"> • Potreba za stručnjakom u školi koji razumije problematiku autističnih učenika (Part1, Part3) • Problem zapošljavanja nedovoljno kompetentnih stručnjaka iz drugih područja na radno mjesto stručnih suradnika (Part2) • Ograničeno znanje stručnih suradnika koji nisu edukacijski rehabilitatori (Part1, Part2, Part3) • Potreba za edukacijskim rehabilitatorima u redovnim školama (Part1, Part2, Part3) |

U idućoj temi o nužnim promjenama za osiguravanje kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike, dobiva se dublji uvid o potrebnoj podršci učiteljima. Trenutno, **sustav ne osigurava dovoljnu podršku za učitelje** kako bi se ostvarilo kvalitetno inkluzivno obrazovanje („...*mislim da profesori nisu previše podržani, ali opet ponavljam, mislim da to nije krivnja stručne službe. Više smatram osobno da je to krivnja sustava...*”). Između ostalog, ne postoje **zakonske obveze za educiranje** učitelja o inkluzivnom obrazovanju autističnih učenika („... *I ne postoji nikakva zakonska obaveza da bi ti to trebao raditi (educirati se)...*”) zbog čega učitelji često nemaju **alate, znanje i vještine** potrebne za rad s ovim učenicima („...*Mi kao učitelji nemamo alate, znanje i vještine koje trebaju za rad s takvom djecom...*”). Također, jedna učiteljica spominje potrebu za **više asistenata u razredima** („...*Asistenti su isto još jedan problem. Asistenta zapravo možete imati samo jednog u razredu, iznimno dva, ako uspijete dokazati zašto vam taj drugi treba. Ja imam razred u kojem bi mi realno trebala tri asistenta, ali ja trećeg nemam...*”). Autistične učiteljice se slažu da je sustavna promjena nužna u smislu **zakonske regulative** koja bi trebala definirati broj i kvalifikacije stručnih suradnika koji će raditi s autističnim učenicima („...*od strane ministarstva, znači*

škولstva, trebalo bi omogućiti ili stvoriti obavezu, čak zakonsku, da škola treba imati određen broj stručnjaka iz određenog područja. To možda mora biti sustavno, po meni bi se trebalo regulirati da se smatra standardnom. Kao što svaka škola ima, ne znam, knjižničara, pedagoga, da bi svaka škola trebala imati ne samo psihologa, nego psihologa, edukacijskog rehabilitatora i logopeda. I da to bude standard za svaku školu. Znam da nije ostvarivo, ali ako eventualno ne bude nikakva zakonska obaveza, to se neće dogoditi...”). Povećanje broja specijaliziranih stručnjaka i asistenata može pomoći učiteljima u svakodnevnom radu i poboljšati kvalitetu obrazovanja za autistične učenike.

Nadalje, mentalno zdravlje učitelja je vrlo važno da bi njihov rad bio profesionalan i kvalitetan. Zbog nedostatne sustavne podrške, **učitelji imaju traumatična iskustva** („... Ljudi su u tom sustavu jako traumatizirani. I oni kad ulaze u učionicu, oni već ulaze sa nekim svojim prošlim traumama koje su ili neslaganja s kolegicama, kolegama, nedostatak podrške ili problemi sa ravnateljem, ravnateljicom... I takva podrška ne postoji u našem sustavu...”) stoga jedna autistična učiteljica navodi **potrebu za psihoterapijskom podrškom** („...Mislim da im treba psihoterapija, prva stvar...zato mislim da im je potrebno, da bi stvarno bilo jako dobro da imaju psihoterapiju...”) i **drugim oblicima podrške** („...Mislim da im treba coaching. Mislim da im treba mentorstvo i supervizija. I te stvari ne postoje u našem sustavu...”). Ostale učiteljice navode da **ukoliko učitelji nemaju podršku neće imati kapaciteta za rad s djecom s teškoćama u razvoju zbog opterećenosti drugim obavezama** („... to je usko vezano sa autističnim učenicima, jer ako oni nemaju tu podršku, onda nemaju ni kapaciteta. Oni nemaju kapaciteta za djecu s invaliditetom, posebice za autistične učenike, jer je njima pola kapaciteta otišlo na uvjete rada u školi koji nemaju veze s tim...”). Navodi se važnost **vještog upravljanja vlastitim problemima što je preduvjet za kvalitetan rad** („...Mi smo uvijek slušali na našoj metodici, didaktici, pedagogiji kako moraš svoje probleme ostaviti ispred vrata. Kao što kirurg mora ostaviti svoje probleme ispred sale ti moraš ostaviti probleme ispred vrata. I taj dio je težak, ali je manje težak ako ti sa stručnjakom radiš na tim svojim problemima...”).

Nadalje, potreba za **stručnjacima** u školi koji razumiju problematiku autističnih učenika u školama je ključna („...Netko tko bi zapravo bio upućen u cijelu situaciju...”). Trenutno, često se na radno mjesto stručnog suradnika zapošljavaju **nedovoljno kompetentni stručnjaci** iz drugih područja koji možda nisu adekvatno kvalificirani za rad s autističnim učenicima („... Imamo dvije knjižničarke, pa nam to računaju kao stručne suradnike. Ne želim ništa javno reći o tome...”). Autistične učiteljice navode da stručni suradnici koji nisu

edukacijski rehabilitatori imaju **ograničeno znanje** („...jer škole jako često imaju psihologa, pedagoga, ali oni najčešće nisu upoznati sa tim što se događa... Imaju neko, ne mogu reći, nije da imaju loše znanje. Ovisi o njihovim interesima..., ali većinom im je znanje ograničeno. Ne smatram to njihovom krivicom, nego je jednostavno tako... čim dijete ide na prilagodbu, učitelj to ne zna raditi, logoped to ne zna raditi, iz mogeg iskustva, socijalni pedagog apsolutno to ne zna raditi. Psiholog ne, psiholozi obično napišu koje individualizacije bi bile dobre. Ali oni apsolutno ne znaju šta to znači. Oni ne znaju. Oni ne znaju, oni mogu napisati nešto, ali oni ne znaju šta to u praktičnom, izvedbenom smislu znači...”) što stvara problem jer može negativno utjecati na kvalitetu obrazovanja. Stoga, autistične učiteljice naglašavaju potrebu za **edukacijskim rehabilitatorima** u redovnim školama („...Škola mora imati edukacijskog rehabilitatora... mora naći načina i osvijestiti se da živi u tom vremenu gdje živi i napraviti sve da dovede edukacijskog rehabilitatora. Šta god treba, na koji god način, osim ako je jako ilegalno, onda ne...Mislim da bi bio jako koristan...Svake godine tražimo edukacijskog rehabilitatora i nismo dobili dopuštenje za novog stručnog suradnika...”). Edukacijski rehabilitatori imaju specifična znanja i vještine potrebne za rad s autističnim učenicima te mogu pružiti potrebnu podršku učiteljima i učenicima. Također, predlažu **različite mogućnosti ostvarivanja** istoga („...mislim da mora biti propisano da škola koja ima određen broj učenika s teškoćama mora imati edukacijskog rehabilitatora...Što se tiče kvalitetnog obrazovanja, mislim da bi svaka škola trebala imati svog edukacijskog rehabilitatora, čak ne jednog nego možda više njih, tipa jedan za niže, jedan za više razrede... mislim da je bolja stvar imati edukacijskog rehabilitatora koji je mobilan. Ako ne može svaka škola dobiti edukacijskog rehabilitatora i ako ga država ne želi dati, onda mi je najoptimalnije rješenje mobilni tim koji će adresirati probleme... jer kad ti zatvoriš jednog edukacijskog rehabilitatora u školu, kao što imamo u brojnim školama i zatvorene. Na kraju oni ne pomažu ni toj djeci u školi. I njih sustav nekako pritisne...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 8. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na istraživačko pitanje „Koje promjene su nužne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i tko je za njih odgovoran?“.

Tablica 8: Prikaz rezultata o nužnim promjenama edukacija za učitelje za osiguravanje kvalitete inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike

Koje promjene su nužne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i tko je za njih odgovoran?

| TEME/Podteme | KODOVI |
|---|---|
| EDUKACIJE ZA UČITELJE | |
| Nedostaci postojećih edukacija za učitelje | <ul style="list-style-type: none"> • Nedostatak sadržaja o učenicima s teškoćama tijekom formalnog obrazovanja učitelja (Part1, Part2, Part3) • Nezadovoljstvo edukacijama o djeci s teškoćama nakon fakulteta (Part2) • Zastarjele edukacije (Part3) • Generalne i općenite edukacije o teškoći ne daju dovoljnu jasnoću, ponavljaju se (Part1, Part2, Part3) • Edukacije se ne mogu primijeniti na stvarne učenike koje učitelji imaju u razredu (Part1) • Edukacije su najčešće na teorijskoj razini (Part2) • Edukacije omogućuju vrlo malo praktičnog znanja (Part2) • Na edukacijama se pokazuju primjeri koji nisu realni u redovnim razredima (Part2) |
| Potreba za kvalitetnim mobilnim timovima | <ul style="list-style-type: none"> • Nedostatak mobilnih timova za autistične učenike (Part2) • Postojeći mobilni timovi nisu dovoljno kvalitetni (Part2, Part3) • Potreba za mobilnim timovima koji bi educirali učitelje kako se ponašati prema učeniku s teškoćama koji dolazi u razred (Part2) • Primjer dobre prakse mobilnog tima „Vinka Beka“ za učenike s oštećenjem vida (Part2, Part3) |
| Unapređenje postojećih i identifikacija potrebnih edukacija | <ul style="list-style-type: none"> • Potreba za istraživanjem tržišta o potrebama učitelja koji rade s autističnim učenicima (Part3) • Edukacije koje će osnažiti učitelje u radu s učenicima s teškoćama (Part3) • Edukacija o teškoći koju ima učenik u školi i edukacija unutar predmetnog područja učitelja (Part1) |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Znanje o teškoći jer razumijevanje teškoće iznimno pomaže u provedbi prilagodbi i u pristupu djetetu (Part1, Part2) • Primjena teorije u praksi (Part3) • Praktične edukacije koje su usmjerene na sve aspekte nastavnog procesa (Part3) • Edukacije o prilagodbi unutar njihovog nastavnog predmeta (Part1, Part2) • Edukacije za individualizaciju ishoda (Part3) • Edukacije u kojima učitelji dobivaju percepciju eurodivergentnog učenika jer na taj način shvaćaju kako dijete funkcionira (Part1) • Edukacije koje se ne mogu primijeniti na autističnog učenika koji je trenutno u školi nemaju smisla (Part1) |
|--|--|

U ovoj temi prepoznate su ključne promjene potrebne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike. Glavni aspekti promjena odnose se na edukaciju učitelja i mobilne timove. Prije svega, navodi se da učiteljima općenito **tijekom formalnog obrazovanja nedostaje sadržaja o učenicima s teškoćama** („...nedostaje obrazovanje zato što ja na fakultetu ništa o tome nisam učila...mi nismo na fakultetu učili ništa o tim teškoćama... jer to učitelji ne znaju i stvar prilagodbi nije stvar učitelja. Mi to ne učimo na faksu...U toku školovanja se ne predaje dovoljno pozornosti učenicima s poteškoćama, bar nije prije...”). No, prisutno je **nezadovoljstvo edukacijama i nakon fakulteta** („...Mi učitelji navodno dobivamo edukacije o djeci s raznim poteškoćama, ali moram reći da nisam zadovoljna s tim edukacijama...ne, ovo što sam ja slušala nije zapravo bilo korisno...na papiru sam ja prošla nekakvu edukaciju. A šta ja s njom mogu? Ništa...Ništa nisam imala od te edukacije. Baš ništa. To je bilo dva sata potraćeno...”). Razloge tomu navode **zastarjelost edukacija** („...one edukacije koje su imale su zastarjele, totalno bezvrijedne...”), **generalna i preopćenita znanja koje edukacije nude** („...generalizacija znanja i praktična primjena iz tih njihovih edukacija u nastavu ne ide, ne funkcionira...postojala su ona predavanja koja generički objašnjavaju što se može napraviti, ta predavanja su isto tako bila korisna, ali nakon nekog vremena zapravo vidiš da su ta sva predavanja ista ...nije mi dovoljno duboko...dobijemo samo općenito o teškoći to je zapravo nedovoljno. Jer to je nešto što vi zapravo možete na Wikipediji pročitati...”) te

nemogućnost primjene stečenog znanja na stvarne učenike („...nema smisla razgovarati i imati edukaciju o autizmu, ukoliko ta edukacija ne pokriva učenika koji ti imaš trenutno u školi...kod nas je najčešće problem što nama bude rečeno da postoji nekakva poteškoća, dobijemo nekakav članak, ali zapravo nije definirano ništa vezano za tog učenika...ti si dalje prepušten sebi i trebaš sam shvatiti što i kako...”). Nadalje, **edukacije su na teorijskoj razini** („...to najčešće bude neka teorijska razina...njima ne trebaju edukacije šta je disleksija, šta je autizam...Mislim da su ljudi pretpostavljali da ako oni objasne učiteljima šta je to autizam, šta može biti pridruženo autizmu, da to automatski znači šta oni moraju napraviti za individualizaciju ili kako izgleda prilagodba sadržaja. A mislim da oni taj dio ne prenose. Oni u stvari informaciju o autizmu ne znaju prenijeti na svoj praktičan rad...”), **nude vrlo malo praktičnog znanja** („...bude jako malo prakse...to im fali, edukacija kako to izgleda u praksi...”) te se pokazuju **situacije i primjeri koji nisu realni u redovnim razredima** („...najčešće se pokazuju vrlo ekstremni slučajevi. Ali mi u redovne razrede ne dobivamo vrlo ekstremne slučajeve...gdje su nam pokazivali primjere koje nikad neće doći u moj razred. Jednostavno to nije tip teškoće koja ide u redovni razred...Nitko ne dolazi pokazati neke situacije koje zapravo jesu realne u razredu...”).

Još jedna nužna promjena odnosi se na rad **mobilnih timova** koji bi trebali pružati kontinuiranu podršku učiteljima u radu s autističnim učenicima. Trenutno, mobilni timovi ili **ne postoje** („...Kada autistični učenik dolazi toga nema i često se dogodi da nam prešute dijagnozu. Jer ako dijete naizgled funkcionira još uvijek se o tome ne govori...”) ili **nisu dovoljno kvalitetni** jer nemaju dovoljno iskustva i znanja o autističnim učenicima u redovnim razredima („...stvarno loše, jer nisu napravljene za autističnu djecu u redovitim školama...mobilni tim za redovite škole iz Centra za autizam nisu dobri jer Centar za autizam ne poznaje našu djecu... Zato što mobilni tim ne može dati strategije ako ne zna šta ima na terenu. A mobilni tim ima sličicu autistične osobe...”). Učitelji trebaju **specijalizirane mobilne timove** koji će ih **educirati** kako se ponašati prema učeniku s teškoćama koji dolazi u razred („...mobilni tim koji je vanjski, je opet drugačija i neka vrsta supervizije, a taj dio jako fali, jako fali. Jer ako imaš vanjski mobilni tim, prva stvar koju dobivaš je network škola...”). Dvije autistične učiteljice navode **primjer dobre prakse mobilnog tima „Vinko Bek“ za učenike s oštećenjem vida** („... A ovo za mobilne timove često su mi govorili kao primjer dobre prakse za učenike sa oštećenjem vida...Ja sam bila u strahu kad sam čula da ću dobiti dijete koje ne vidi. Jer o tome ne znam ništa. Ali zapravo su jako dobro sve to posložili. I u ime doslovno cijelog razrednog vijeća mogu reći da je taj prelazak iz razredne u predmetnu nastavu prošao

vrlo glatko zahvaljujući mobilnom timu. Zapravo bi takvih mobilnih timova trebalo za druge teškoće...”).

Kako bi se osigurala adekvatna podrška učiteljima i unaprijedile postojeće edukacije, potrebno je **istražiti tržište i identificirati potrebe učitelja** koji rade s autističnim učenicima (*„...Mislim da lokalna vlast treba napraviti istraživanje i vidjeti koji broj učenika autističnih se nalazi u njihovoj lokalnoj samoupravi. I onda kad imaju taj broj trebaju običi škole s najviše autističnih učenika uključenih u redovne razrede i pričati s učiteljicama, ne s ravnateljima, pričati s učiteljicama i dobiti sliku koje su njihove potrebe. Znači, mislim da je važno da odu i da se susretnu s ljudima koji to actually rade, a ne da im njihove riječi prenosi neko drugi... mislim da ne možemo do toga doći ako se ne napravi, ja ne znam da li je to istraživanje ili ispitivanje tržišta...Jer oni moraju saznati šta je najveći problem lokalno, da bi mogli uformirati mobilni tim...Treba se prvo ispitati da se vide potrebe zapravo...”).* Također, edukacije trebaju **osnažiti** učitelje u radu s učenicima s teškoćama (*„...Znači njima trebaju edukacije koje će njih osnažiti da one dobiju kapacitete u situaciji gdje imaju dijete s teškoćama...”).* To bi se moglo postići edukacijama o **specifičnoj teškoći koju ima učenik koji se nalazi školi**, kao i **edukacijama unutar predmetnog područja učitelja** (*„...njima bi trebalo sve, edukacija o nekakvoj teškoći, ali što se meni tiče, edukacija o teškoći bi trebala biti isključivo vezana za dijete koji se imaju u školi...Pa trebalo bi zapravo znati nešto o tome...mislim oboje...”).* Autistične učiteljice objašnjavaju da su potrebne edukacije **općenito o teškoći** jer razumijevanje teškoće iznimno pomaže u provedbi prilagodbi i u pristupu djetetu (*„...Da, jako je potrebno. Da ne razumijem teškoću, ne bih uopće znala kako pristupiti...”).* Međutim, potrebne su **edukacije o primjeni teorije u praksu** (*„...Oni u stvari informaciju o autizmu ne znaju prenijeti na svoj praktičan rad. To im fali, edukacija, kako to izgleda u praksi... “*) i **praktične edukacije koje su usmjerene na sve aspekte nastavnog procesa** (*„...ono što im fali su praktične edukacije koje su usmjerene na sve aspekte nastavnog procesa od planiranja nastave do individualizacije ishoda i vrednovanja ishoda...treba nam praktičnih primjera kako riješiti ovu i ovu situaciju...”).* Potrebne su **edukacije o prilagodbi unutar njihovog nastavnog predmeta i edukacije za individualizaciju ishoda** (*„...Ali bi stvarno trebalo za svaki predmet prilagoditi, zapravo napraviti predavanje samo za taj predmet, jer nije meni isto kao u matematici i kao u hrvatskom, nije nam isto situacija...one ne znaju individualizirati ishod i ta edukacija njima treba...Onda vam netko može doći konkretan, objasniti vam kako vi u vašem predmetu trebate raditi prilagodbu i individualizaciju. Ali to se ne događa...”).* Učiteljice ističu da su **korisne edukacije u kojima učitelji dobivaju percepciju neurodivergentnog učenika**

jer na taj način shvaćaju kako dijete funkcionira („...bilo kakvo predavanje koje je vezano za neurodivergentne učenike, koje je pokazivalo način percepcije, odnosno koje nas je stavljalo u položaj tog djeteta, da vidimo točno kako je to u djetetu, meni je to bilo korisno...”). Jedna učiteljica ističe da edukacije koje se ne mogu primijeniti na autističnog učenika koji je trenutno u školi nemaju smisla.

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 9. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na drugi dio istraživačkog pitanja „*Koje promjene su nužne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i tko je za njih odgovoran?*“.

Tablica 9: Prikaz rezultata o odgovornosti za preuzimanju inicijative u svrhu osiguravanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike

| Koje promjene su nužne za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i tko je za njih odgovoran? | |
|---|---|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| INICIJATIVA I ODGOVORNOST ZA PROMJENE | |
| Odgovornost za iniciranje promjena | <ul style="list-style-type: none"> • Idealna inicijativa bila bi od roditelja i učitelja zajedno (Part1, Part3) • Inicijativa za promjenu sustava trebala bi biti sa svih strana (Part2) • Inicijativa za promjenu sustava za autistične učenike može ići jedino od roditelja jer imaju veći utjecaj na sustavne promjene od učitelja (Part1) • Roditelji su dugo vremena ulagali inicijativu (osnivanje udruga...) Stoga bi učitelji trebali inicirati promjene (Part3) • Učitelji imaju najveće mogućnosti za promjenom sustava ako pokrenu inicijativu (Part3) • Ravnatelj bi trebao biti poput menadžera (Part3) • Ravnatelj mora biti mudar i ne biti žrtva sustava (Part3) |

| | |
|---|---|
| Teškoće u postizanju zajedničke inicijative | <ul style="list-style-type: none"> • Zajednička inicijativa je teško ostvariva i ne događa se (Part3) • Učitelji su prisiljeni diskriminirati učenike zbog nesređenog sustava (Part3) • Nedostatak inicijative među učiteljima (Part1, Part3) • Izazovi u odnosima s kolegama (Part3) • Inicijativa od učitelja neće donijeti promjene u trenutačnom sustavu (Part1) • Učitelji su u otporu za promjenom jer su iscrpljeni od poslova koje moraju obavljati, a ne bi trebali biti njihova odgovornost (Part2) • Uloga ravnatelja u promjeni sustava je važna, ali on nema mogućnosti |
|---|---|

Učiteljice iskazuju različita mišljenja što se tiče pokretanja promjena u sustavu. Ipak, zajedničko mišljenje svih učiteljica jest da bi idealna inicijativa za promjene u sustavu bila **od učitelja i roditelja zajedno ili da bi trebala biti sa svih strana** („...znači da učitelji skupa s roditeljima bi to htjela...Mislim da to treba biti sa svih strana. Jer se škola sama neće nikad pokrenuti...veći utjecaj bi možda mogli imati roditelji, naravno, ja mislim da bi se i profesori mogli približiti pa da to bude nekako zajednička...Mislim i ja već par godina pokušavam učitelje aktivirati da se oni aktiviraju, da oni dođu i kažu ovako ne može, ne mi roditelji, ne mi autistične osobe, nego da oni kažu, da oni povuku roditelje, ajmo roditelji s jedne strane, idemo svi skupa reći da ovo nije u redu...”). Navodi se da **inicijativa može ići jedino od roditelja** jer imaju veći utjecaj na sustavne promjene od učitelja („...Inicijativa po meni jedino može ići od roditelja...mislim da bi možda veći utjecaj mogli imati roditelji koji bi se eventualno mogli sistematizirati...mislim da bi bilo najbolje da to roditelji pokrenu...”). S druge strane, jedna učiteljica navodi da su **roditelji dugo vremena ulagali inicijativu stoga bi učitelji trebali inicirati promjene** („...mi kao roditelji smo cijelo ovo vrijeme kako postoji inkluzija, integracija, pokretali sve udruge koje su postojale, jako puno radili pritiska i to smo već isprobali. Jedina stvar koja nije isprobana je da dođe inicijativa od učitelja...”) jer **učitelji imaju najveće mogućnosti** za promjenom sustava. Autistične učiteljice smatraju da je **uloga**

ravnatelja važna u promjeni sustava („...Ravnatelj uvijek... Ravnatelji mogu, naravno...”), a on bi trebao biti **menadžer**, tj. ne bojati se lokalnih vlasti, povezati se s roditeljima i drugim školama („...što se tiče uloga ravnatelja, ravnatelj je menadžer. I ravnatelj bi trebao biti menadžer i trebao bi lobirati kod lokalne vlasti, ne ih se bojati, lobirati, organizirati, povezati se s roditeljima, povezati se sa drugim školama. Znači ja vidim tu, gledam na ravnatelja kao na menadžera koji ima odgovornost menadžirati svoju školu i pružiti optimalne uvjete rada svojim učiteljima...Ja znam jednu ravnateljicu koja rastura. Zato što ona sebe smatra menadžericom. I ona je na strani učitelja i na strani djece i na strani roditelja. Ona je na svačijoj strani, ona je menadžer. I ona menadžira kompleksan sustav.”). Također, **ravnatelj mora biti mudar i ne biti žrtva sustava** („...mora biti jako lukav i mudar i osigurati to, a ne biti opet isto žrtva sustava. Ja znam jednu ravnateljicu koja rastura. I recimo ona nema edukacijskog rehabilitatora, nedaju joj u ministarstvu edukacijskog rehabilitatora, ali ona plati vanjskog...”).

Nadalje, autistične učiteljice navode da **je zajednička inicijativa teško ostvariva i ne događa se** („...ali oni to ne mogu napraviti. Tu je jednostavno ta inicijativa većeg broja učitelja koju netko mora pokrenuti...”). Također, učitelji su prisiljeni **diskriminirati autistične učenike** zbog nesređenog sustava („...mislim da učitelji moraju sami jer su uvijek sustavne. Mislim da inicijativa za promjene mora doći od učitelja i ja sam bila tu vrlo heavy jer sam rekla učiteljima da moraju reći da ih sustav tjera da diskriminiraju autistično dijete. Oni moraju doći i reći, ja sam prisiljena diskriminirati autistično dijete jer mi sustav ne dozvoljava ovo, ovo, ovo, ovo...”). **Nedostaje zajedničke inicijative između učitelja** („...ali ono što sam primijetila je da je jako teško da se učitelji skupe i naprave inicijativu... Ali mislim da se profesori sami po sebi neće nikad organizirati. Oni su dosta pasivni. Ajmo reći, većina učitelja je dosta pasivnija...”) jer **imaju izazove u odnosu s kolegama** („...Taj dio meni fali kod njih jer kad ti imaš zajednicu, a oni su tamo dosta toksični, jer znam preko nekih učitelja, da oni imaju jako puno ogovaranja iza leđa, jako puno podmetanja, jako puno svega i u toj atmosferi ti nećeš i napraviti inicijativu...”). Autistične učiteljice navode da **inicijativa od učitelja u trenutačnom sustavu ne bi bila korisna** („... Mislim da je inicijativa od učitelja neće uroditi nikakvim plodom u trenutačnom sustavu...”). **Učitelji su u otporu za preuzimanjem inicijative** jer su iscrpljeni od poslova koji ne bi trebali biti dio njihove odgovornosti te je **raspodjela poslova u školama neodgovarajuća** („...otpor je zato što smo mi toliko zasuti administracijom i raznim ostalim poslovima da smo umorni od toga. Od tih još novih i novih stvari. Da budem iskrena, kad sam počela raditi u školi, bila sam u čudu da je moja odgovornost upisati dijete u srednju

školu ako sam razrednik za dijete. Ne roditeljeva, moja. Jeste znali to? Takvih stvari ima dosta u ovom sustavu. I onda vas to potroši...I takvih situacija ima još. Samo se prebace problemi na učitelje, da učitelji rješavaju to, od toga da dijelimo i slažemo izdavačima udžbenike, da umjesto roditelja upisujemo djecu u srednju školu. I onda vas to iscrpi. Jer to zapravo nitko ne računa da vi radite ili je suludo da vi to radite, ali evo radite...”). Iako ističu ulogu ravnatelja u promjeni sustava, smatraju da **ravnatelji nemaju mogućnosti** („... ravnatelj se jako često, bar u našem slučaju, žali da bi htio više, da bi htio imati logopeda i tako dalje, ali da jednostavno nema nikakve mogućnosti. To je u mom slučaju, znači u slučaju moje škole gdje ja radim, ruralne, znači moram napomenuti...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 10. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na istraživačko pitanje „Kakva su iskustva autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja?“.

Tablica 10: Prikaz rezultata o dobrobiti i prednosti autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja

| Kakva su iskustva autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja? | |
|--|--|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| DOBROBITI I PREDNOSTI AUTISTIČNIH UČITELJICA | |
| Bolje razumijevanje i prihvaćanje svih učenika | <ul style="list-style-type: none"> • Neurodivergentnost učitelja pomaže svim učenicima, a osobito neurodivergentnim (Part1, Part 2) • Vlastito iskustvo obrazovanja kao neurodivergentne osobe pomaže u razumijevanju učenika i teškoća koje prolazi (Part2) • Prepoznavanje neurodivergentnosti drugih učenika (Part2) • Prihvaćaju puno više različitosti kod učenika (Part1) • Imaju različita očekivanja od neurotipičnih učitelja (Part1) • Zalažu se za neurodivergentne učenike jer se susreću s nerazumijevanjem od drugih učitelja (Part1, Part2) |
| Uzor u prihvaćanju svoje različitosti | <ul style="list-style-type: none"> • Pozitivan uzor za svoje učenike (Part2) |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Prihvatanjem svoje neurodivergentnosti dopuštaju i učenicima da budu takvi (Part1) • Učenici počinju prihvaćati svoju teškoću i percipiraju teškoću kao dio vlastite ličnosti (Part2) |
| Autistične karakteristike | <ul style="list-style-type: none"> • Oko za detalje, afektivna empatija i uočavanje obrazaca (Part3) • Nekonvencionalnost i neopterećenost za ispunjavanje socijalnih očekivanja (Part3) • Super fokus i specijalni interesi (Part2, Part3) • Neurodivergentne kvalitete i iskustva pozitivno utječu na rad učitelja (Part1) |
| Spontano korištenje individualizacija | <ul style="list-style-type: none"> • Prihvataju različite načine ispitivanje znanja ovisno o želji učenika (Part1) • Uvažavaju različitost odgovora učenika (koji su logični/mogli bi biti točni), ali upozore na standardiziran odgovor (Part1) • Dopuštaju određena ponašanja, samostimulirajuća ponašanja koja nisu ometajuća za praćenje nastave (Part1, Part2, Part3) |
| Pozitivan utjecaj na neurotipične učenike | <ul style="list-style-type: none"> • Učenici imaju razumijevanje za nastavnicu kad je njoj potreban odmor i prihvaćaju njezinu neurodivergentnost (Part2) • Potiču neurotipične učenike na razumijevanje neurodivergentnosti (Part1) • Potiču neurotipične učenike da izraze svoje neobičnosti (Part1) |

U idućoj temi, ispitanice donose vlastita iskustva kao autistične učiteljice u redovitom sustavu obrazovanja. Navode da **neurodivergentnost pomaže svim učenicima** („...dosta pomaže svim učenicima, to je prva stvar. Ono što se radi, dobro je za sve neurotipične i neurodivergentne učenike...”), a **osobito neurodivergentnim učenicima** („...Neurotipičnim učenicima je više manje sve jedno, a neurodivergentnima dosta pomaže to...”). Njihovo **vlastito**

iskustvo obrazovanja kao neurodivergentnih osoba omogućuje im da prepoznaju teškoće koje **neurodivergentni učenici prolaze** („...Mislim da mi pomaže to što sam ja sama prošla cijelu tu priču...To je meni bilo teško pa se ja nekako trudim vidjeti kad je mojim učenicima to teško. Pa pokušavam naći način da im bude lakše...”). Također, omogućuje im da **prepoznaju neurodivergentnost drugih učenika** („...Mislim da ne bih znala prepoznati sve te stvari koje prepoznam da ja nisam takva... Ja prepoznam zato što ja živim taj život pa znam što trebam gledati. Ali netko to ne živi naravno da ne zna...”). Neurodivergentni učitelji **prihvaćaju puno više različitosti** zbog svoje neurodivergentnosti („...Iako sam uvijek imala razumijevanja za različite stvari, različite situacije, mislim da mi to više manje dalo nekakvu opravdanost da mogu to sve skupa prihvatiti. Neke stvari su mi postale jasnije i odlučila sam prihvaćati puno više različitosti. Iako sam ono imala dosta veliki prag, ajmo reći tako, sad je prag još više...”). Zapravo se **očekivanja neurodivergentnih učitelja razlikuju od očekivanja neurotipičnih učitelja** („...Što se tiče same mene, očekivanja moja su različita. Možda od očekivanja neurotipičnih učitelja...”). Također, neurodivergentne učiteljice **zalažu za neurodivergentne učenike** dok drugi učitelji to ne čine („...Imam učenika koji ima gumicu koju žvače cijeli sat, meni to nije nikakav problem, ali sam čula na sjednici zašto on mora žvakati gumicu. Naš učenik koji je u petom razredu ima steaming, happy hands... Ono što sam ja čula i na što sam ja jako reagirala u zbornici je kad je rečeno da on to ne smije raditi. I tu sam ja, ali i naša tadašnja psihologica reagirale, ne da vam bog da mu to ne date da radi... To je njegov steaming, on to smije raditi, ali trebalo je i bilo je otpora zašto se to tako radi...Išle su poruke pustite mu. Vidite da mu je lakše kad to sve dobije. Ali ne puste mu svi. Zato što to izgleda kao da ne sluša, kao da ga nije briga ili kao da se igra. A on je već preveliki da se igra. Ali zapravo ne igra se njemu. To mu pomaže da se regulira. I on uvijek zna gdje smo kad ga prozovem...”).

Nadalje, autistične učiteljice su **pozitivan uzor** učenicima („...Ja sam vrlo otvorno neurodivergentna ispred njih i mislim da ih to osnažuje, jer vide da sam uspjela ja pa mogu i oni...”), a **prihvaćanjem svoje neurodivergentnosti dopuštaju i neurodivergentnim učenicima da budu takvi** („...Od kada sam ja dobila dijagnozu onda sam zapravo više dopustila sebi da budem neurodivergentna i samim tim dopuštala sam više i učenicima...”). Na taj način **učenici počinju prihvaćati svoju teškoću i shvaćaju teškoću kao dio vlastite ličnosti** („...Jel mi se događa da nekad učenici sami shvate da imaju teškoću i da to nije zapravo ništa strašno i na kraju potaknu roditelje da pokrenu sve što treba da bi dobili individualizaciju. To mi se već nekoliko puta dogodilo zadnjih godina i budem baš sretna zbog toga. Jer oni dođu do točke da vide da je to ok...”).

Neurodivergentne kvalitete i iskustva pozitivno utječu na rad učiteljica („...*Tako da po meni utjecalo je dosta pozitivno...*”). Navode **vlastite neurodivergentne kvalitete** koje im pomažu u radu poput **super fokusa, oko za detalje, afektivnu empatiju, uočavanje obrazaca, specijalni interesi, nekonvencionalnost i neopterećenost za ispunjavanje socijalnih očekivanja** („... *Oko za detalje, afektivna empatija, uočavanje obrazaca. To mi recimo pomaže u radu i u stvari mi pomaže moja nekonvencionalnost i neopterećenost, zato što nemam neki feeling za ispunjavanje socijalnih očekivanja. Jer meni svaka ta grupa kad dođe, meni svijet cijeli drugi stane, nema ništa osim njih, super fokus. Imam super fokus i volim učiti, imam različite intenzivne interese. Znači moji specijalni interesi, super fokus, gledamo što su autistične baš značajke...*”).

Autistične učiteljice često spontano koriste individualizacije u nastavi. Prihvaćaju **različite načine ispitivanja znanja** („...*dozvoljavam različite načine odgovaranja. Ukoliko učenik ne želi odgovarati, a želi naprimjer mjesto toga pisati, može pisati. Ukoliko učenik ne želi pisati, ali želi diktirati, može diktirati. Znači prihvaćam više tih različitih načina na koji se može ostvariti suradnja...*”), **uvažavaju različitost odgovora koji su logični/točni prilikom provjere znanja**, ali **upozore učenike što je očekivani, standardizirani odgovor** („... *prihvaćam različite odgovore, to je dosta problematično, zato što postoje standardizirani ispiti od kojeg se očekuje standardizirani odgovor. Ja osobno prihvaćam različite odgovore, ali uredno kažem, očekuje se da ste odgovorili ovo. Znači to je odgovor koji se od vas očekuje, ja priznam i tvoj odgovor, meni je isto tako skroz logičan odgovor, ali to bi trebalo biti to...*”). Učitelji navode da **dopuštaju određena ponašanja neurodivergentnih učenika, samostimulirajuća ponašanja**, koja nisu ometajuća u praćenju nastave („... *Ja ne očekujem da dijete sijedi mirno, niti da me dijete gleda...kad vidim da im je teško, smiju svi imati fidžete, smiju čitati pod nastavom, pod uvjetom da kad ih prozovem da znaju gdje smo i što radimo. Smiju trčati, smiju čak i slušati glazbu i imati slušalice na ušima kad vježbaju zadatke. Sve smiju....*”), a koja **neurotipični učitelji** ponekad **ne razumiju** i teško im je shvatiti autističan način ponašanja. Ovaj fleksibilan i inkluzivan pristup omogućuje učenicima da budu autentični i da ih vršnjaci prihvaćaju te proširuje percepciju svih ljudi..

Kao što je već rečeno, autistične učiteljice imaju pozitivan utjecaj ne samo na neurodivergentne, već i na neurotipične učenike. Jedna autistična nastavnica navodi da učenici imaju **razumijevanje za učiteljicu** kada joj je potreban odmor i **prihvaćaju neurodivergentnost** („... *Ali bilo je i dana kad sam i nastavu držala sa ovim malim slušalicama, mi je trebalo nešto da mi drži fokus. I učenici su to dobro prihvatili... Oni zapravo*

brzo shvate da sam ja drugačija, ali oni to doživljaju da sam ja drugačija na dobar način. Zato što sam jako empatična. Ne boje me se, tako da nekako pazimo jedni na druge...”). Osim toga, navode da **potiču i neurotipične učenike na prihvaćanje neurodivergentnosti** („...U mom slučaju, ja sam im govorila da je život ono što ometa, a ne autistični učenik. Jer ja sam rekla ja sad vama predajem, vi ste bučni, ja sam na svom poslu, ja se moram nositi sa vašom bukom. Njima smeta buka, ja sam rekla vi u životu nikad nećete biti u tišini svoje sobe. Sve što budete radili bit će unutar buke, prihvatite to, ne na način konformizma, nego da zapravo imaju razumijevanje za tu osobu, da imaju razumijevanje za neurodivergentnost...”) te ih potiču da i **oni pokušaju izraziti svoje neobičnosti** („...i oni izraze neke svoje neobičnosti tog tipa...”).

U nastavku poglavlja slijedi Tablica 11. koja prikazuje tijek kvalitativne analize podataka, a u kojoj su istaknute glavne teme te kodovi koji su nastali kao odgovor na istraživačko pitanje „Kakva su iskustva autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja?“.

Tablica 11: Prikaz rezultata o teškoćama i izazovima u radu autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja

| Kakva su iskustva autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja? | |
|---|--|
| TEME/Podteme | KODOVI |
| TEŠKOĆE I IZAZOVI U RADU AUTISTIČNIH UČITELJICA | |
| Teškoće koje proizlaze iz osobnih karakteristika | <ul style="list-style-type: none"> • Senzorička preopterećenost, melt down nakon završenog posla (Part3, Part2) • Korištenje strategija suočavanja prilikom senzorne preosjetljivosti (Part2) • Socijalne/komunikacijske situacije (Part1) • Razumijevanje konteksta situacije (Part1) |
| Teškoće koje proizlaze iz okoline | <ul style="list-style-type: none"> • Školska okolina ne reagira najbolje na neurodivergentnost učitelja (Part1) • Osuđivanje od strane kolega zbog autističnih karakteristika (Part3) • Ljubomora od strane kolega i ogovaranje zbog autističnih karakteristika (Part3) • Učiteljice su doživljavale mobbing na poslu (Part3) • Teškoće koje proizlaze iz neurodivergentnosti učitelja u suradnji s drugim učiteljima ovisi o pojedinim |

| | |
|---|---|
| | učiteljima, s nekim stručnjacima je suradnja dosta dobra, a s nekima nije (Part1, Part2) |
| Djelovanje u okvirima koji nisu u skladu s vrijednostima i spoznajama | <ul style="list-style-type: none"> • Frustracija zbog djelovanja u neprilagođenom sustavu (Part2) • Frustracija zbog diskrepancije između osobne identifikacije i načina na koji ih sustav prepoznaje • Frustracija zbog neuvažavanja mišljenja neurodivergentnih učiteljica (Part1) • Djelovanje suprotno spoznajama učiteljice događa se kada dijete nije dobilo podršku na vrijeme i kada ima problema sa samoregulacijom (Part3) • Emotivno i psihički je teško djelovati u okvirima koji nisu u skladu sa učiteljičinim spoznajama, znanjima i razumijevanjem učenikovih potreba za podrškom (Part 3) |

S druge strane, autistične učiteljice se u redovnom sustavu obrazovanja suočavaju s nizom izazova koji imaju različit izvor pa bi se mogli kategorizirati na teškoće koje proizlaze iz osobnih karakteristika, iz okoline te izazovi zbog djelovanja u okvirima koji nisu u skladu s vrijednostima i spoznajama autističnih učiteljica. Što se tiče izazova koji proizlaze iz osobnih karakteristika, autistične učiteljice navode da u okviru nastave doživljavaju **senzoričku preopterećenost** koja često završava **melt downom** nakon završenog posla („...Senzorička preopterećenost, to mi je teško. Znači buka. Imam svjetlo u učionici neonsko koje šumi i jako mi je teško. Ako sam senzorički preopterećena, onda mi je teško izdržati i to mi se događa pred kraj školske godine. Ovaj peti mjesec mi je izuzetno težak jer tijelo mi je teško, mozak mi je pun svega, svih impresija i onda kad se uključi sensorika, onda mi je ono, na rubu sam, samo čekam da nastava, završi. Ja ne znam drugačije radit nego deliberat, ali sam svjesna koliko se moja nastava razlikuje kad me muči sensorika, kad me muči vrućina. Mi nemamo klimu ovdje, kad postane vruće, a u staklu smo, ja jedva radim. Onda se moram gurat preko toga i onda doma imam melt down. Ja sam govoreća osoba bez intelektualnih teškoća i ja se onda guram. Kad se guram, moja obitelj pati. Znači ne pati nikad moja nastava, nego moja obitelj dosta pati. Mislim dosta, to zvuči grozno. Narušava mi odnose s obitelji, jer onda doma se raspadam, imam melt down, a ne mogu nikako taj balans trenutno...”). Jedna učiteljica navodi da koristi **strategije suočavanja kada je senzorno preopterećena** („...imam kabinet i imam ove svoje slušalice

koje su dosta snažne za noise cancelling. I onda kad mi je previše onda uzmem si 5-10 minuta, pustim neku jako snažnu glazbu i to pomogne... Ali bilo je i dana kad sam i nastavu držala sa ovim malim slušalicama, mi je trebalo nešto da mi drži fokus...”). Nadalje, **socijalne i komunikacijske situacije predstavljaju najveći problem neurodivergentne učiteljice** („...Moj osobno najveći problem je taj verbalni proljev, što ja jednostavno ne znam kad je primjereno prešutjeti... Ja moram postavljati pitanja i jako često vidim da ljude iritiram sa tim, jer ljudi bi htjeli završiti, ali ja ne želim završiti, ja želim postaviti još neka pitanja. Tako da mislim da su neke situacije negativno utjecale i da sam ja i moj način zapravo težak za neke druge ljude...”). **Razumijevanje konteksta socijalne situacije** je izazovno za autističnu učiteljicu („...Onda druga stvar koja je meni osobno problematična je razumijevanje nekakvih konteksta. To mi je problem da ne kužim nekakve situacije i ne znam protumačiti neki put što netko misli, tu se ne snalazim...definitivno sam shvatila da ne ostavljam dojam kakav sam ja mislila da ostavljam...”).

Osim toga, neke učiteljice se suočavaju s teškoćama i izazovima u suradnji s kolegama u školi. Učiteljice navode da **školska okolina ne reagira najbolje na neurodivergentnost učitelja**. Konkretno, navode **osuđivanje od strane kolega** zbog autističnih karakteristika („...Ovako kako se ja ponašam u učionici, tako sam se ponašala i s kolegama, ful otvoreno, quirky, i to je onda izazivalo osuđivanje...”) te **ljubomoru i ogovaranje** („...druga stvar je zavist. Znači, zavist ili ljubomora i onda ogovaranje. Jer što si ti kreativni učitelj, što ti više imaš predavanja, što ti više webinara držiš, što ti više metodički surađuješ s nekime, to je osuda veća...I tu je opet stvar odgovornosti, ja bih rekla ravnatelj, da te podrži. I ravnatelj da u stvari ne dozvoljava tračanje, ali to je jako teško. I mislim da je, tu je jako puno tračanja, jako puno zavisti, mobinga na poslu, ja sam imala svašta...”). Učiteljice su **doživljavale mobing na poslu** zbog autističnih karakteristika („...imala sam mobing na tri posla, ali jedan nije bio nastavnički. I tako da mislim da te autistične značajke, poput superfokusa, specijalnih interesa, otvorenosti, jednostavno te nekakve, ajmo reći, dječje naivnosti. Nešto što u konačnici kod nekih ljudi izazove ogovaranje i zavist...”). Ipak, suradnja neurodivergentnih učiteljica i neurotipičnih učiteljica je drukčija u svakoj školi stoga druga učiteljica navodi da **suradnja s drugim učiteljima i kolegama ovisi od osobe do osobe**. Dok posljednja učiteljica navodi da **ima dobru suradnju s kolegama** („...Ja mislim da je moj turnus neurodivergentan. Da sam imala sreće, da nisam jedina. Ne pričamo baš o tome, ali vibra je takva. Ne izlazimo baš mnogo iz učionica da se nešto družimo i to meni jako odgovara da budem iskrena...Da nismo nešto jako socijalni, vrlo smo fokusirani i zapravo iznosni u ovome što radimo...Suradnja je dobra. Ja sam na glasu

kao učitelj koji možda i najbolje poznaje djecu sa teškoćama u ovoj školi. Dosta mi se vjeruje kad ja nešto kažem. Ne mogu reći da je sad tu neki otpor. Ako sam ja potegla neko pitanje, to se dosta ozbiljno shvati. Moram biti iskrena...”).

Posljednja tema važna za ovo istraživanje bilo je suočavanje sa postojećim sustavom obrazovanja i djelovanje u okvirima koji nisu u skladu s neurodivergentnim spoznajama učenikovih potreba za podrškom. Učiteljice navode da su **frustrirane zbog djelovanja u neprilagođenom sustavu** (*„...frustrira me to. Naravno da me frustrira i nekad se ja sama toliko potrošim da kad dođem kući nisam funkcionalna. Moram biti u nekom mraku, tišini da dođem sebi. Bude previše ovo tu...”*) i zbog **diskrepancije između osobne identifikacije i načina na koji sustav prepoznaje neurodivergentne učiteljice** (*„... znači unutar ovog tu sustava, ja sam kao stručnjak profesor to je to, ali ja nisam stručnjak kao autistični profesor to ne postoji. Ja sam autistična u svoje slobodno vrijeme i to je moja karakteristika, ali ja nisam autistični učitelj znači to ne postoji i to nije nešto što će ljudima biti zanimljivo niti će ljudima značiti da mogu pitati mene. Nismo još na toj razini, definitivno nismo na toj razini...”*). Učiteljice pokazuju **frustraciju zbog neuvažavanja mišljenja neurodivergentnih učiteljica** (*„...a to mi je najgori dio, znači to mi je najgori dio. Najgore mi je kad se ne uzima u obzir ono što autistična osoba misli...”*). Također, učiteljica govori da **djeluje suprotno vlastitim spoznajama** kada dijete nije dobilo podršku na vrijeme i kada ima problem sa samoregulacijom (*„...Događa se u situacijama kada dijete nije dobilo na vrijeme podršku i ima recimo velikih problema sa samoregulacijom...”*). Navodi se da je **emotivno i psihički teško djelovati u okvirima koji nisu u skladu sa učiteljičinim spoznajama, znanjima i razumijevanjem učenikovih potreba za podrškom** (*„...Pa ja imam takvih situacija. Imam takvih situacija i kao privatnica i taj dio je u stvari jako emotivno i psihički težak...”*).

4.2. Rasprava

Intervjuiranje autističnih učiteljica te integracija njihovog znanja i iskustva ponudilo je važne uvide u kvalitetu inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike u Hrvatskoj. Konkretno, podaci iz intervjuja omogućili su dublje razumijevanje šest ključnih tema: (1) trenutna kvaliteta inkluzivnog obrazovanja i ishodi obrazovanja za autistične učenike; (2) uloga učitelja i njihova znanja, kapaciteti i resursi; (3) suradnja sa stručnim suradnicima; i (4) suradnja s roditeljima; (5) potrebne promjene za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za autistične učenike i preuzimanje inicijative za promjenama; (6) iskustva autističnih učiteljica u redovitom sustavu obrazovanja.

Sve intervjuirane učiteljice izjavljuju da je *trenutačna kvaliteta inkluzivnog obrazovanja* u Hrvatskoj nezadovoljavajuća i neadekvatna za potrebe autističnih učenika. Ovi nalazi u skladu su s literaturom koja ukazuje na brojne prepreke s kojima se suočavaju autistični učenici, uključujući nedovoljnu podršku i slabo razumijevanje i primjenu načela inkluzivnog obrazovanja (Weiss i Harris, 2018; Lu i sur., 2020; Wood i Happe, 2020). Iako je u Hrvatskoj inkluzivno obrazovanje regulirano zakonom ratificiranjem Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (NN, MU, 6/2007., 5/2008.) i time se obvezala da neće isključivati djecu s teškoćama u razvoju iz obrazovnog sustava temeljem teškoća i invaliditeta, osigurat će ravnopravnost u obrazovanju, razumnu prilagodbu individualnim potrebama učenika s teškoćama u razvoju i individualizirani pristup (Buljevac, 2023, str. 18), u praksi se ne slijede preporučene smjernice. Intervjuirane učiteljice naglašavaju kako inkluzivna praksa nije ujednačeno uvedena u sve škole, a nepostojanje jasnih zakonskih protokola otežava ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u njegovom pravom smislu. Jedan od ključnih izazova leži u neinkluzivnosti samog društva, što uvelike otežava obrazovni proces za autistične učenike. Učiteljice ističu potrebu za širim društvenim prihvaćanjem osoba s invaliditetom, kao i priznavanjem njihove ravnopravnosti. Bez sustavnog prihvaćanja različitosti i neurodivergentnosti u društvu, postizanje kvalitetne inkluzije u školama ostaje izazovno. S obzirom na trenutačno stanje inkluzivnog obrazovanja, autistični učenici se suočavaju sa složenim izazovima te proživljavaju diskriminaciju, nerazumijevanje, manjak podrške, izolaciju, bespomoćnost i frustraciju (Hasson i sur., 2022). Ovi izazovi odražavaju širi društveni problem neprihvatanja neurodivergentnih osoba kao ravnopravnih članova zajednice, što je posebno izraženo prema autističnoj populaciji. Srivasta i suradnici (2017) navode da negativne stavove prema različitosti treba shvatiti kao jedan od temeljnih čimbenika koji otežava inkluzivno obrazovanje autističnih učenika. Stoga se prepoznaje važnost sustavne podrške u kvaliteti obrazovanja jer će kvaliteta ovisiti o razini podrške koju učenik treba, kao i o kompetentnosti učitelja. S obzirom da sustav nije prilagođen autističnim učenicima, škole ne pružaju adekvatnu razinu podrške i zanemaruju se individualne razlike među učenicima (Humphrey i Symes, 2013; Norwich, 2013), autistični učenici suočavaju se s većim preprekama za razliku od drugih učenika i najvjerojatnije je da će oni najprije biti izbačeni iz redovnog sustava obrazovanja (Russel i sur., 2023). Intervjuirane učiteljice navode da trenutno učenici ne dobivaju isti pristup obrazovnim sadržajima i ne dobivaju iste mogućnosti vrednovanja svojeg znanja. Unatoč poteškoćama, jedna učiteljica primjećuje promjene u redovnim školama na bolje u odnosu na prijašnja iskustva. Kriterijsko vrednovanje učenika, koje je usmjereno na napredak pojedinog učenika, predstavlja pozitivan pomak od tradicionalnog sustava

ocjenjivanja temeljenog na usporedbi s drugim učenicima. Jedna od pozitivnih aspekata trenutnog obrazovnog sustava je stvaranje prijateljstva i mentorstvo od strane učitelja. Prema istraživanjima Luthifa (2024) prepoznaje se da inkluzivno obrazovanje donosi niz koristi za djecu s teškoćama u razvoju, njihove nastavnike, ali i vršnjake bez teškoća. Djeca s teškoćama u razvoju unaprjeđuju svoje socijalne vještine, a pozitivno okruženje ih osnažuje i utječe pozitivno na samopouzdanje i samopoštovanje. Inkluzivna razredna okruženja pružaju iskustva i spoznaje o ljudskoj različitosti i jedinstvenosti te pridonose svim učenicima u emocionalnom, socijalnom razvoju, stjecanju novih perspektiva, razvijanju međusobnog poštovanja, odgovornosti, timskom radu i komunikacijskim vještinama (Qian i sur., 2023).

Što se tiče *ciljeva obrazovanja*, autistične učiteljice smatraju da bi oni trebali biti isti za sve učenike, s naglaskom na razvoj njihovih najjačih strana i postizanje maksimalnih osobnih potencijala. Iako se ciljevi obrazovanja često usredotočuju na ocjene i izvršavanje zadataka, autistične učiteljice ističu da je važnije usvajanje praktičnih vještina i razvijanje kritičkog razmišljanja. Prema istraživanjima, ciljevi inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike usmjereni su na omogućavanje razvijanja punog potencijala uz potrebne prilagodbe (Baglieri i Shapiro, 2017). Prema Qian i sur. (2023) u budućnosti se teži k tome da škole pripreme sve učenike da postanu aktivni i angažirani građani u raznolikom i inkluzivnom društvu, što uključuje razvijanje njihovih specifičnih vještina, akademskog znanja, ali i socijalnih vještina. U ovom kontekstu se prepoznaju i odgojni ishodi gdje učiteljice smatraju da obrazovni ciljevi moraju nadilaziti ocjenjivanje i formalne zadatke te se usmjeriti na pripremu učenika za samostalan život. Također, autistične učiteljice navode važnost razvijanja socijalnih vještina. Mnogi autori stavljaju naglasak na razvoj socijalnih vještina i ističu prednosti inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike u smislu razvijanja njihovih socijalnih vještina, ali i socijalnih vještina njihovih vršnjaka (Williams i sur., 2005; Humphrey i Symes, 2013; Luthfia, 2024; Qian i sur., 2023). Još jedan, vrlo važan cilj, koji se u posljednje vrijeme ističe je očuvanje mentalnog zdravlja autističnih učenika. S obzirom na trenutačno stanje inkluzivnog obrazovanja, autistični učenici se suočavaju sa složenim izazovima te proživljavaju diskriminaciju, nerazumijevanje, manjak podrške, izolaciju, bespomoćnost i frustraciju (Hasson i sur., 2022). Naime, ostvarivanje navedenih ciljeva ovisit će o kompetencijama učitelja i osjetljivosti škole na različitost učenika. Međutim, autistične učiteljice navode da ciljevi trebaju biti individualizirani stoga se javlja potreba za fleksibilnim obrazovnim sustavom u kojem neće svi učenici imati iste ciljeve. Primjerice, jedna učiteljica govori da je njezinoj kćeri izuzetno bitno ostvariti prijateljstva, dok su njoj u školskim danima značajnije bile druge stvari.

Intervjuirane autistične učiteljice smatraju da su *učitelji* ključne osobe u osiguravanju kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja i naglašavaju da je njihova uloga presudna. Prema istraživanjima, učitelji imaju ključnu ulogu u osiguravanju kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja (Ainscow, 2007; World Health Organization, 2011; *Kate i sur.* 2017; Ehsan, 2018). Konkretno, uloga učitelja, prema njihovom mišljenju, je prepoznavanje individualnih potreba i mogućnosti svakog učenika te u skladu s time individualizacija obrazovnih ishoda i pružanje adekvatne podrške. Na taj način bi autistični učenici mogli postići najviše razine ishoda koje su u skladu s njihovim sposobnostima. Ključni aspekti koje učiteljice ističu su otvorenost i inkluzivnost. Učiteljice smatraju da bi učitelji trebali priznavati vlastita ograničenja i potrebe za dodatnim znanjem i edukacijom kako bi mogli aktivno raditi na povećanju svojih kompetencija i bolje razumjeli autistične učenike i prilagodili vlastite metode rada njihovim potrebama. Jedan od najvažnijih elemenata u obrazovanju autističnih učenika je uspostavljanje kvalitetnog odnosa s djetetom. Autistične učiteljice naglašavaju potrebu za ravnopravnim i toplim odnosom, a najvažnijom ulogom učitelja smatraju stvaranje ljudskog kontakta s autističnim učenikom, o čemu govori i Conn (2019) te ističe da je važna značajka pozitivnih odnosa prepoznavanje razlika među učenicima jer ono omogućuje personalizaciju učenja i pravilno usmjeravanje na individualne potrebe učenika, što su također zadaće učitelja. Na ovakav odnos važnu ulogu imaju osobni kapaciteti učitelja, kao i njihov interes za učenike. Autistični učenici osjete kada učitelji nisu prirodno zainteresirani za njihove interese, što može negativno utjecati na njihov odnos prema obrazovanju. Međutim, važno je da učitelji ne pretjeruju u korištenju interesa učenika u obrazovanju jer to može smanjiti učenikovu motivaciju za daljnje učenje. S obzirom da učitelj ima velik utjecaj na autistično dijete, njegov pristup i njegova interakcija s učenicima značajno oblikuju učenikovu sliku o sebi. Ukoliko učitelj nema razumijevanje i ne pruža adekvatnu podršku takav učenik neće moći samostalno funkcionirati u sustavu jer će stvoriti lošu sliku o sebi.

Kada je riječ o *znanju, kapacitetima i resursima* učitelja, autistične učiteljice uočavaju ozbiljne nedostatke u obrazovnom sustavu. Većina učitelja nema dovoljno znanja, a često dolazi do generalizacija i zaključivanja o autističnim učenicima na temelju iskustva s jednim učenikom. Znanje o autizmu varira među učiteljima, a ono najviše ovisi o njihovom osobnom angažmanu i interesu za dodatne edukacije. Iako prethodno iskustvo s autističnim učenicima može pomoći u radu, važno je istaknuti da bez adekvatne obuke i resursa, učitelji nisu u stanju prepoznati i zadovoljiti specifične potrebe autističnih učenika, što dovodi do ignoriranja individualiziranih planova i neuspjeha u postizanju obrazovnih ishoda. Ovaj problem je

posebno istaknut u literaturi, koja naglašava potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem učitelja kako bi se osigurala kvalitetna inkluzivna praksa (Norwich, 2013). Zbog nedovoljno znanja učitelji imaju razvijene predrasude i ne poznaju različitosti autističnih učenika. Neki učitelji imaju očekivanja da će se autistični učenici ponašati kao neurotipični, što nije realno ni prilagođeno njihovim potrebama. Učitelji koji ne razumiju i ne prihvaćaju razlike u funkcioniranju autističnih učenika pokušavaju ih ukalupiti prema standardima „normalnosti“. Takva očekivanja da se autistični učenici ponašaju na neurotipičan način opterećuje učenike i potiče maskiranje (eng. *masking*), gdje se učenici nastoje uklopiti u standarde koje im nameće škola, skrivajući pritom svoje prave osjećaje i ponašanja. Fenomen maskiranja široko je prepoznat u literaturi kao jedan od ključnih problema s kojima se autistični učenici suočavaju u inkluzivnom obrazovanju (Olson, 2023; Cook i sur., 2017) koji dovodi do emocionalne iscrpljenosti i povećava rizik problema mentalnog zdravlja kod autističnih učenika (Bernardin i sur., 2021; Costley i sur., 2021). Nadalje, učitelji često koriste strategije poučavanja u trenucima kada autistični učenici na to nisu spremni i nisu u optimalnom stanju za učenje, primjerice pred melt down što ukazuje na nepoznavanje različitosti autističnih učenika. Također, učitelji često ignoriraju postojanje autističnog učenika u školi, a autori upozoravaju na isključivanje djece s teškoćama kao moguću posljedicu inkluzivnog obrazovanja (Elias i sur., 2017; Ravet, 2011; Chamberlain i sur., 2007). S druge strane, intervjuirane učiteljice su svjesne izazova s kojima se suočavaju njihovi kolege. Na učitelje se stavlja velika društvena odgovornost da ispune svrhu inkluzivnog obrazovanja zbog čega na sebi nose teret velikog očekivanja, a ne dobivaju adekvatnu podršku niti su adekvatno opremljeni niti educirani za rad s ovim učenicima, što je u skladu s istraživanjima (Gómez-Marí i sur., 2021; Hernández-González i sur., 2022). Strah od učenika s teškoćama u razvoju, o kojem govore autistične učiteljice, pokazuje dodatne izazove s kojima se učitelji nose. Premda istraživanja donose različite zaključke o korisnosti edukacija za učitelje u radu s autističnim učenicima, u istraživanju Russel i suradnika (2023) također je uočen strah kod učiteljica u radu s učenicima s teškoćama u razvoju zbog nedovoljno edukacija. Zbog nedostatka sustavne podrške učitelja, oni često ne prepoznaju podršku koja je potrebna autističnim učenicima. Osim toga, intervjuirane učiteljice navode da je raspodjela poslova koje obavljaju učitelji neodgovarajuća zbog čega se teško mogu posvetiti autističnim učenicima čak iako imaju želju za time. Također, prostorni i organizacijski nedostaci škola, poput velikih razreda i nefleksibilnih rasporeda nastave kod nekih autističnih učenika mogu izazvati senzoričko preopterećenje, što smanjuje sposobnost učenika da se koncentriraju i uče. Wood (2019) navodi da neprilagođeno okruženje može dodatno otežati sudjelovanje autističnih učenika u nastavnom procesu i smanjuje njihov

osjećaj ugone, pri čemu su buka i gužva identificirane kao najteži senzorni aspekti škole zbog čega intervjuirane učiteljice predlažu postojanje prostorije gdje bi autistični učenik mogao otići kad je senzorički preplavljen. Prema mišljenju jedne autistične učiteljice, ovakvi prostorni nedostaci su najveći okidači nepoželjnih ponašanja.

Suradnja učitelja sa stručnim suradnicima također se pokazala ključnom za osiguravanje kvalitete inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike. Autistične učiteljice smatraju da je njihova primarna uloga usmjeravanje učitelja, objašnjavanje djetetovih potreba i teškoća te davanje savjeta o daljnjim koracima u slučaju izvanrednih situacija. Također, stručni suradnici bi trebali educirati učitelje, predlagati korisnu literaturu i sudjelovati u razgovorima o individualnim potrebama učenika, čime značajno doprinose kvaliteti inkluzivnog obrazovanja. Autistične učiteljice ističu da se uloga stručnih suradnika i učitelja razlikuje, što može otežati suradnju. Učitelji i stručni suradnici dolaze iz različitih obrazovnih sustava i posjeduju različita znanja stečena na fakultetu, što može dovesti do neusklađenih očekivanja i pristupa u radu s autističnim učenicima. Prema rezultatima istraživanja, autistične učiteljice su izrazile potrebu za boljom suradnjom s drugim stručnjacima. Ovi nalazi su u skladu s literaturom koja naglašava da otvorena komunikacija potiče zajedničko razumijevanje individualnih potreba učenika i osnažuje sve sudionike da doprinesu njihovom uspjehu (Brock i sur., 2019). U odnosu sa stručnim suradnicima učiteljima je potrebna otvorenost stručnog suradnika te smatraju da bi odnos između učitelja i stručnih suradnika trebao biti prirodniji, s više povjerenja i međusobne podrške. Važnost mentorstva stručnih suradnika naglašava se kao ključno u procesu rada s djecom s teškoćama. Međutim, često se javljaju teškoće u komunikaciji između učitelja i stručnih suradnika. Neki učitelji dobivaju upute od stručne službe koje im nisu dovoljno jasne, što može rezultirati neadekvatnu primjenu strategija u radu s autističnim učenicima. Problem nedostatka vremena i preopterećenosti stručnih suradnika također se ističe kao jedan od čimbenika koji ograničava njihovu sposobnost da pruže podršku učiteljima na način koji bi željeli. Kao i kod učitelja, znanje stručnih suradnika uvelike ovisi o njihovom osobnom interesu i dodatnim edukacijama koje pohađaju. Autistične učiteljice ističu da su stručni suradnici koji su osobno zainteresirani za ovu problematiku bolje informirani i educirani te su sposobni pružiti kvalitetniju podršku. Nažalost, većina stručnih suradnika ima ograničeno znanje o autizmu, što otežava suradnju i smanjuje učinkovitost njihove podrške u inkluzivnom obrazovanju. Međutim, učiteljice naglašavaju da nedostatak znanja kod stručnih suradnika nije njihova krivica, već rezultat sustavnih nedostataka u obrazovnom sustavu i nedostatka

adekvatnih resursa. Jedna autistična učiteljica navodi da je suradnja sa stručnim suradnicima u njihovoj školi dobra.

Osim iskazivanjem želje za boljom suradnjom sa stručnim suradnicima, autistične učiteljice izražavaju želju za aktivnijim uključivanjem *roditelja* u obrazovni proces autistične djece, što smatraju jednim od ključnih elemenata uspješnog inkluzivnog obrazovanja. Roditelji, prema mišljenju učiteljica, najbolje poznaju svoje dijete stoga je važno da bude uključen u njegovo obrazovanje. Prema Zablotzky i suradnicima (2012) roditelji autistične djece često izražavaju nezadovoljstvo razinom uključenosti i kvalitetom komunikacije, a njihova uključenost često se usmjerava na sastanke o individualnim obrazovnim programima (IEP) (Goldman i Burke, 2019). Obiteljima djece s autizmom često nedostaje aktivne, smislene uloge u razvoju IEP-a, što može dovesti do osjećaja frustracije i nerealnih očekivanja s obje strane (Goldman i Burke, 2019). Ipak, prema mišljenju autističnih učiteljica, roditelj treba biti svjestan odgovornosti koje ima za vlastito dijete u osiguravanju obrazovanja. Autistične učiteljice navode vlastite primjere, ovaj put iz perspektive autističnih majka, te dijele svoje iskustvo koje su prošle da bi njihovo dijete imalo odgovarajuće i dostojno obrazovanje. Prema istraživanju Rentyja i Roeyersa (2006), roditelji često preuzimaju aktivnu ulogu u osiguravanju adekvatnih obrazovnih usluga za svoju autističnu djecu, ali su i oni suočeni s brojnim preprekama, uključujući nedovoljnu suradnju sa školama. Iz svog iskustva, intervjuirane učiteljice smatraju da je važna roditeljska fleksibilnost, promišljenost i informiranost. Autistične učiteljice navode da se suočavaju s izazovima u komunikaciji i suradnji s roditeljima, a najčešće odustaju od suradnje zbog roditeljskog obrambenog stava. Istraživanja potvrđuju ove izazove. Na primjer, Blue-Banning i suradnici (2004) ističu da uspješna suradnja između roditelja i učitelja zahtijeva uzajamno poštovanje, povjerenje, iskrenost te zajedničko planiranje i donošenje odluka. Međutim, mnogi roditelji djece s autizmom navode manjak takve suradnje i osjećaju frustraciju zbog nedostatka podrške i komunikacije sa školom (Stoner i sur., 2005). Roditelji nisu spremni za otvorenu komunikaciju s učiteljima, a učiteljice su primijetile da rijetko dolaze na razgovore s predmetnim učiteljima, osim ako nisu pozvani. Ponekad, roditelji imaju nerealna očekivanja i nepotpuno razumijevanje određene situacije. Ipak, učiteljice su svjesne da roditelji zauzimaju obrambeni stav zbog straha od komunikacije i suradnje s učiteljem. Kako bi se poboljšala kvaliteta suradnje, autistične učiteljice navode potrebu za podrškom roditeljima, što je u skladu s istraživanjima koja ističu važnost pružanja podrške roditeljima autistične djece u svrhu olakšavanja suradnje i komunikacije sa školom (Mueller, 2015). Također, učiteljice ističu važnost razvijanja komunikacijskih vještina kod učitelja, koji bi trebali biti otvoreni i razumjeti

potrebe i frustracije roditelja. Međutim, autistične učiteljice smatraju da je komunikacija ponekad vrlo zahtjevna pa bi učiteljima bio potreban medijator u komunikaciji s roditeljima, što je podržano istraživanjem Goldman i Burke (2019), koje ukazuje na potrebu za posrednicima ili specijaliziranim zagovornicima kako bi se smanjile napetosti u komunikaciji i olakšala suradnja.

Zbog svega navedenog, autistične učiteljice naglašavaju potrebu za značajnim *promjenama unutar obrazovnog sustava* kako bi se poboljšala kvaliteta inkluzivnog obrazovanja. One ističu ozbiljan nedostatak sustavne podrške za učitelje, o čemu govore i istraživanja (Lilley, 2015). Zbog nepostojanja zakonskih obveza o educiranju za inkluzivno obrazovanje autističnih učenika, učitelji nemaju alate, znanje i vještine potrebne za rad s autističnim učenicima. Ističu potrebu za zakonskom regulativom, od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja, za određivanje određenog broja stručnih suradnika u školama jer smatraju da bi to bio jedan od načina kako bi učitelji imali veću podršku. Zbog nedostatka asistenata u razredima, koji su trenutačno jedina podrška na koju se učitelji mogu osloniti, učiteljima je teško izvoditi nastavu u inkluzivnim razredima. Učitelji koji predaju autističnim učenicima suočavaju se s razinom stresa koja je viša od prosječne (Rämä i sur., 2019), zbog čega pamte traumatska iskustva. Ovaj nedostatak podrške dovodi do potrebe za različitim oblicima sustavne podrške, uključujući psihoterapiju, mentorstvo i superviziju, kako bi učitelji mogli učinkovito obavljati svoj posao. Bez potrebne podrške, učitelji se suočavaju s velikim izazovima u radu, što dodatno smanjuje njihove kapacitete za pružanje kvalitetne nastave učenicima s teškoćama (Hasson i Goodman, 2022). Učiteljima je potrebna pomoć u upravljanju vlastitim problemima, što je preduvjet za kvalitetan rad s učenicima s teškoćama. Nadalje, intervjuirane učiteljice naglašavaju potrebu za zapošljavanjem stručnjaka u školama koji razumiju problematiku autističnih učenika. Međutim, zapošljavanje nedovoljno kompetentnih stručnjaka iz drugih područja dodatno otežava situaciju, jer takvi stručnjaci često nemaju dovoljno specifičnih znanja za rad s autističnim učenicima. Stoga, učiteljice ističu potrebu za edukacijskim rehabilitatorima u redovnim školama. Smatraju da bi škole trebale imati zakonsku obavezu zapošljavanja određenog broja stručnjaka iz različitih područja kako bi se osiguralo kvalitetno obrazovanje za sve učenike, uključujući one s teškoćama u razvoju. Edukacija učitelja je također ključna, s obzirom na to da se tijekom formalnog obrazovanja posvećuje premalo pažnje učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji često nisu zadovoljni postojećim edukacijama koje dobivaju, jer su one zastarjele, preopćenite i ne primjenjive na stvarne situacije u razredu. Mobilni timovi koji bi pružali podršku učiteljima i educirali ih o

specifičnostima rada s autističnim učenicima također su istaknuti kao neophodni (Brock i sur., 2019). Primjer dobre prakse mobilnog tima „Vinka Beka“ za učenike s oštećenjem vida pokazuje da uključivanje učenika s teškoćama u redovni razred može biti na dobrobit sviju te osnažiti učenika i njegove vršnjake, učitelje i roditelje. Također, naglašava se važnost takvih timova i za autistične učenike. Za kvalitetnije inkluzivno obrazovanje, prema mišljenju autističnih učiteljica, potrebno je uključiti lokalnu vlast na način da provede istraživanje tržišta kako bi se utvrdile specifične potrebe učitelja koji rade s autističnim učenicima te na temelju toga identificirati potrebnu podršku. Potrebne su praktične edukacije koje će osnažiti učitelje i pružiti im konkretne alate za rad s učenicima s teškoćama (Ritchie & Roser, 2019). Učiteljima bi značajno koristile sve vrste edukacija što uključuje edukacije općenito o teškoćama, edukacije o prilagodbi unutar njihovog nastavnog predmeta, edukacije za individualizaciju ishoda te edukacije o specifičnom učeniku koji se nalazi u školi. Za unaprjeđenje postojećih edukacija autistične učiteljice predlažu edukacije koje će objasniti kako teoriju primijeniti u praksi i smatraju da su potrebne edukacije u kojima učitelji mogu dobiti percepciju neurodivergentnih učenika jer na taj način shvaćaju kako dijete funkcionira. Edukacije koje su uključivale taj element smatraju najkorisnijima.

O temi *iniciranja promjena u obrazovnom sustavu* autistične učiteljice imale su različito mišljenje. Slažu se da bi promjene u sustavu idealno trebale biti inicirane zajedničkim djelovanjem učitelja i roditelja. Neke smatraju da bi veći utjecaj mogli imati roditelji jer imaju veći utjecaj na sustavne promjene od učitelja i jer su često najviše motivirani za poboljšanje uvjeta obrazovanja za svoju djecu. Drugo mišljenje je bilo da učitelji imaju najveće mogućnosti za promjenom sustava jer njihov argument može biti da nemaju sustavnu podršku i na neki način su prisiljeni diskriminirati učenike. Također, smatrano je da su roditelji dugo vremena ulagali u promjene stoga su učitelji ti koji bi trebali pokušati. Rezultati ovog istraživanja govore da ravnatelj ima ulogu „menadžera“, tj. da se treba umrežiti se s drugim školama i roditeljima, strateški planirati, preuzimati odgovornosti i donositi uravnotežene odluke koje unapređuju kvalitetu inkluzivnog obrazovanja i ne bojati se lokalne vlasti. Lüddeckens i sur. (2021) navodi da ravnatelji vide svoju ključnu ulogu kao pokretača promjena koji pokreću procese koji poboljšavaju školu, razvijajući tako školu za sve učenike. Ovi nalazi ukazuju da ravnatelj isto tako ima važnu ulogu u pokretanju promjena unutar sustava. Međutim, u praksi se zajednička inicijativa rijetko ostvaruje zbog dugogodišnjih i kompleksnih teškoća i izazova. Spominje se da nedostaje inicijative među učiteljima, u smislu nedovoljne motiviranosti, a prisutni su i izazovi u odnosu s kolegama pa inicijativa od učitelja neće donijeti promjene u trenutačnom

sustavu. Neke autistične učiteljice su prilikom intervjuiranja djelovale obeshrabreno jer, iako su svjesne da učitelji imaju odgovornost u promijeni trenutnog sustava obrazovanja, postoji niz prepreka s kojima se suočavaju čini se da su promjene neostvarive. Osim navedenog, učitelji su u otporu za preuzimanjem inicijative za promjene sustava jer su iscrpljeni od poslova koje moraju obavljati, a ne bi trebali biti njihova odgovornost. Iako se primjećuje važna uloga ravnatelja u promjeni sustava, oni imaju ograničene mogućnosti zbog hijerarhijskog sustava, što je u skladu s istraživanjem Lüddeckens i sur. (2021).

Iskustva autističnih učiteljica u obrazovnom sustavu pružaju jedinstven uvid u prednosti, ali i izazove koje neurodivergentnost donosi njihovom radu. Neurodivergentnost učitelja pomaže svim učenicima, a osobito neurodivergentnim. Njihovo vlastito iskustvo obrazovanja kao neurodivergentnih osoba omogućuje im dublje razumijevanje učenika te im pomaže da anticipiraju i adresiraju teškoće kroz koje ti učenici prolaze. Primjerice, jedna učiteljica naglašava kako joj osobno iskustvo pomaže prepoznati kada je učenicima teško i nastoji im olakšati situaciju kroz prilagođene metode učenja i evaluacije. Također, zbog vlastitog iskustva prihvaćaju puno više različitosti kod učenika zbog čega se i njihova očekivanja razlikuju od očekivanja neurotipičnih učitelja. Kod njih se javlja potreba da se zalažu za neurotipične učenike jer i same znaju osjećaj nerazumijevanja od strane drugih. Pored toga, autistične učiteljice služe kao pozitivni uzori svojim učenicima. Njihova otvorenost u vezi s vlastitom neurodivergentnošću potiče učenike da prihvate svoje teškoće i vide ih kao dio svoje osobnosti, što može rezultirati većim samopouzdanjem i proaktivnim pristupom učenika u traženju potrebne podrške. Ovi rezultati u skladu su s dostupnom literaturom koja govori da neurodivergentnost učitelja pozitivno utječe na rad s učenicima jer omogućuje veću empatiju, bolju komunikaciju i dublje razumijevanje marginaliziranih učenika, posebno autističnih učenika te im mogu pružiti podršku i biti uzor (Austin i Pisano, 2017; Lawrence, 2019; Wood i Happe, 2020; Stevens, 2022). Također, neurodivergentne kvalitete poput super fokusa, empatije, uočavanja obrazaca i specijalnih interesa dodatno im pomažu u radu. U radu s neurodivergentnim učenicima, autistične učiteljice često zauzimaju prilagodljiviji pristup, dopuštajući različite oblike izražavanja, ispitivanja znanja i učenja koji možda nisu tipični za tradicionalne obrazovne metode. Primjerice, omogućuju učenicima da odaberu načine odgovaranja koji im najbolje odgovaraju, poput pisanja umjesto usmenog odgovora ili korištenja fidget igračaka kako bi se lakše koncentrirali tijekom nastave. Metoda koja se spominje kao izuzetno korisna u inkluzivnom razredu je univerzalni dizajn. Ovakvim pristupom prema učenicima, one djeluju pozitivno i na neurotipične učenike jer ih potiču na razumijevanje

neurodivergentnosti. Imaju razumijevanja za nastavnicu i prihvaćaju kad je njoj potreban odmor što ukazuje da neurotipični učenici prihvaćaju neurodivergentnost. Osim toga, autistične učiteljice potiču i neurotipične učenike da izraze svoje neobičnosti.

Međutim, autistične učiteljice suočavaju se i s *izazovima unutar obrazovnog sustava*, neki od njih proizlaze iz osobnih karakteristika, a neki iz okoline. Senzorička preopterećenost, socijalni i komunikacijski izazovi, kao i nerazumijevanje i osuđivanje od strane kolega su problemi koje navode autistične učiteljice. Školska okolina često ne reagira najbolje na njihovu neurodivergentnost, što može dovesti do mobinga i izolacije. Prema dostupnim istraživanjima, autistični učitelji susreću se s manjkom razumijevanja i podrške, izazovima u okolini, poteškoćama mentalnog zdravlja, poteškoće otkrivanja vlastite dijagnoze (Wood i Happe, 2020) te s poteškoćama u odnosima s kolegama, stereotipima, proživljavanju diskriminacije, potreba za podrškom i faktorima koji omogućuju uspjeh u učiteljskoj ulozi (Lawrence, 2019; Julius 2018; Lawrence i sur., 2020; Wood i Happe, 2020). Unatoč tome, neke učiteljice izvještavaju o pozitivnim iskustvima suradnje s kolegama, ovisno o školi u kojoj rade i razini razumijevanja i podrške koju dobivaju stoga teškoće koje proizlaze iz neurodivergentnosti učitelja ovisi o pojedinim učiteljima. Frustracija zbog neprilagođenosti obrazovnog sustava također je česta tema među autističnim učiteljicama. Osjećaj da sustav ne prepoznaje i ne vrednuje njihovu neurodivergentnost često dovodi do osjećaja neslaganja između vlastitih uvjerenja i načina na koji sustav funkcionira. Također, autistične učiteljice primjećuju kako sustav često zanemaruje mišljenja i potrebe neurodivergentnih učitelja, što dodatno povećava njihovu frustraciju. Priče autističnih učitelja nerijetko završavaju davanjem otkaza, a kao razlog tomu navode neprepoznavanje potreba, diskriminaciju i loše postupanje prema autističnim učenicima što implicira na duboko ukorijenjenu negativnu kulturu prema autističnoj zajednici i sprječava autistične učitelje u napredovanju (Wood i Happe, 2020; Stevens, 2022). Ipak, povećana prisutnost djece s teškoćama u nekim školama može potaknuti pozitivne promjene i prilagodbe u sustavu. U takvim okruženjima, neurodivergentne učiteljice mogu pronaći bolje uvjete za rad, gdje se njihova stručnost i iskustvo više cijene. Autistične učiteljice mogu igrati ključnu ulogu u promicanju inkluzivnog obrazovanja kroz svoj prilagodljiv i empatičan pristup učenicima. Njihova sposobnost da služe kao uzori i pružaju prilagođenu podršku može značajno doprinijeti poboljšanju inkluzivnog obrazovanja. Ipak, potrebno je osigurati bolju sustavnu podršku za ove učiteljice kako bi mogle u potpunosti iskoristiti svoje jedinstvene sposobnosti na dobrobit učenika.

Ova istraživanja pružaju značajan doprinos razumijevanju inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj. Potrebno je nastaviti istraživanja i rad na poboljšanju obrazovnih politika i praksi kako bi se osiguralo da svi učenici dobiju kvalitetno obrazovanje. Osim toga, potrebno je osigurati da se glas neurodivergentnih učitelja čuje i koristiti njihova iskustva za unapređenje inkluzivnog obrazovanja. Ovo uključuje razvoj sustavne podrške učiteljima, stručnim suradnicima i autističnim učenicima kako bi se smanjili izazovi s kojima se svi navedeni susreću u svakodnevnom radu.

Ograničenja ovog istraživanja uključuju mali uzorak ispitanika, što utječe na generalizaciju nalaza. Također, budući da je istraživanje provedeno u hrvatskom kulturnom i obrazovnom kontekstu, rezultati možda nisu u potpunosti primjenjivi na druge kontekste s obzirom na razlikama u obrazovnim sustavima. Unatoč tome, ovo istraživanje doprinosi razumijevanju inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj iz perspektive autističnih učiteljica, naglašavajući njihovu vrijednost u obrazovnom sustavu i izazove s kojima se suočavaju. Ključno je daljnje istraživanje i rad na poboljšanju obrazovnih politika i praksi za osiguravanje kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja za sve učenike.

5. Zaključak

Cilj ovog ističe važnost uvida autističnih učiteljica u kvalitetu inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike u Hrvatskoj. Iako je inkluzivno obrazovanje temeljno načelo u modelu školovanja, izazovi u provedbi takvog obrazovanja su brojni, osobito kada se radi o autističnim učenicima. Analizom perspektiva te integracijom znanja i iskustva autističnih učiteljica, rad je identificirao niz ključnih problema koji ometaju inkluzivno obrazovanje kakvo je ono zamišljeno u teoriji.

Istraživanje je pokazalo da je trenutna kvaliteta inkluzivnog obrazovanja nezadovoljavajuća, s nedostatkom sustavne podrške i prilagodbi koje bi odgovarale specifičnim potrebama autističnih učenika. Iako zakonski okvir postoji, njegova provedba nije dosljedna, što dovodi do neujednačene primjene inkluzivnih praksi u školama. Ciljevi obrazovanja za autistične učenike isti su kao i za druge učenike, što uključuje razvijanje njihovih specifičnih vještina, akademskog znanja i socijalnih vještina, s naglaskom na potrebom za fleksibilnosti u obrazovnom sustavu i individualiziranim ishodima zbog specifičnosti svake individue.

Uloga učitelja je ključna u stvaranju inkluzivnog okruženja s obzirom da ima velik utjecaj na autistično dijete, no često nemaju dovoljno znanja, resursa i podrške za rad s autističnim učenicima. Njihova uloga zahtijeva kontinuiranu edukaciju i prilagodbu kako bi

mogli prepoznati individualne potrebe učenika i pružiti im odgovarajuću podršku, ali još više se ističe izgradnja ravnopravnog odnosa i emocionalne povezanosti s učenicima.

Stručni suradnici trebaju usmjeravati, educirati i biti otvoreni za razgovore s učiteljima o učenicima s teškoćama. Njihova suradnja, iako ključna, često je ograničena zbog nedostatka jasne komunikacije i razlike u razinama znanja među stručnjacima, što otežava kvalitetnu podršku učenicima.

Uključivanje roditelja u obrazovni proces je također važno, s obzirom na to da roditelji najbolje poznaju svoje dijete. Suradnja između učitelja i roditelja prepoznata je kao ključna za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja, no izazovi u komunikaciji i nerealna očekivanja ponekad otežavaju ovu suradnju. Unatoč izazovima, pozitivni primjeri suradnje postoje, a njihovo unaprjeđenje može značajno doprinijeti boljoj podršci autističnim učenicima.

Potrebne su značajne promjene u obrazovnom sustavu, uključujući bolje zakonske regulative, jača podrška za učitelje kroz praktične edukacije i psihološku podršku te osiguranje mobilnih timova specijaliziranim za rad s autističnim učenicima. Također, Stručni suradnici, poput edukacijskih rehabilitatora, neophodni su u školama kako bi pružili podršku učiteljima i učenicima. Osim toga, potrebna je prilagodba školskih okruženja kako bi se smanjila senzorička preopterećenja i omogućilo učenicima učinkovitije praćenje nastave

Neurodivergentnost učiteljica pozitivno utječe na njihov rad, posebno s neurodivergentnim učenicima, jer im omogućuje dublje razumijevanje i prihvaćanje učenika. Njihove neurodivergentne kvalitete poput super fokusa, empatije, uočavanja obrazaca i specijalnih interesa su izuzetno korisne u radu, no istovremeno su i izazovne u socijalnim i komunikacijskim situacijama i u odnosu s kolegama. Također, često se suočavaju s izazovima kao što su nerazumijevanje, izolacija i nedostatak podrške od strane kolega i sustava. Inicijativa za pokretanje promjena u inkluzivnom obrazovanju mora dolaziti od svih relevantnih dionika učitelja, roditelja, ravnatelja i lokalnih vlasti. Lokalna vlast ima posebnu odgovornost ispitati potrebe učitelja i osigurati odgovarajuću podršku, reagirajući na identificirane probleme i izazove.

Na temelju analize istraživanja, jasno je da su mišljenja i iskustva autističnih učitelja od ključne važnosti za unaprjeđenje inkluzivnog obrazovanja za autistične učenike. Učitelji, s obzirom na svoju neposrednu ulogu i svakodnevni rad s učenicima, posjeduju dragocjena saznanja o izazovima i potrebama u obrazovnom procesu, a autistične učiteljice zahvaljujući vlastitom iskustvu mogu značajno doprinijeti inkluzivnom obrazovanju kroz razumijevanje

izazova s kojima se autistični učenici suočavaju. Neophodno je nastaviti s ispitivanjem njihovih perspektiva i iskustava kako bi se identificirali konkretni problemi i razvili učinkoviti pristupi za njihovo rješavanje. Samo kroz uključivanje autističnih osoba u oblikovanju obrazovnih politika i praksi možemo osigurati da inkluzivno obrazovanje za autistične učenike bude zaista kvalitetno i prilagođeno stvarnim potrebama svih sudionika u obrazovnom sustavu.

6. Literatura

1. Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. In P. Farrell & M. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive* (pp. 1–19). David Fulton Publishers.
2. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
3. Alur, M. (2007). The lethargy of a nation: Inclusive education in India and developing systemic strategies for change. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 91–108). Springer.
4. Američka psihijatrijska udruga. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje* (5. izd.). Naklada Slap.
5. Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
6. Atta, M. A., Shah, M., & Khan, M. M. (2009). Inclusive school and inclusive teacher. *The Dialogue*, 4(2), 272–283.
7. Austin, R. D., and G. P. Pisano. 2017. “Neurodiversity as a Competitive Advantage.” *Harvard Business Review* 95 (3): 96–103. <https://hbr.org/2017/05/neurodiversity-as-a-competitiveadvantage>.
8. Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom*. (2nd ed.). [Kindle DX version]. Retrieved from amazon.com
9. Beardon, L. (2021). *Autism in adults*. Sheldon Press.
10. Bernardin, C. J., Mason, E., Lewis, T., & Kanne, S. (2021). “You must become a chameleon to survive”: Adolescent experiences of camouflaging. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4422–4435. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04912-1>
11. Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships. *Exceptional Children*, 70, 167–184.

12. Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E.-A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
13. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
14. Brock, M. E., Dynia, J. M., Dueker, S. A., & Barczak, M. A. (2019). Teacher-reported priorities and practices for students with autism: Characterizing the research-to-practice gap. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/1088357619881217>
15. Buljevac, M. (2023). *Socijalno-pravne osnove u edukaciji i rehabilitaciji osoba oštećena vida: Interna skripta*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. (str. 18)
16. Campbell, J. (2014). Teacher competence and inclusion of students with autism: Perceived self-efficacy without formal training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1131-1142. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1955-3>
17. Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241–251. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.794870>
18. Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
19. Chung, W., Edgar-Smith, S., Palmer, R., Chung, S., Delambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18, 1-12.
20. Conn, C. (2019). Do educational practitioners invest in specialised discourses of autism? Professional knowledge landscapes of teachers and teaching assistants in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 46(4), 481–492. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12288>
21. Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2017). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>

22. Costley, D., Emerson, A., Ropar, D., & Sheppard, E. (2021). The anxiety caused by secondary schools for autistic adolescents: In their own words. *Educ. Sci.*, *11*, 726. <https://doi.org/10.3390/educsci11110726>
23. Elias, M. J., & Arnold, H. (2017). Enhancing inclusive education: Lessons from school-based interventions. *Educational Psychologist*, *52*(3), 219–235. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1359243>
24. Elias, A., Vasilis, S., Katerina, A., & Christine, K. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
25. Ehsan, M. (2018). Inclusive education in primary and secondary schools of Pakistan: Role of teachers. *American Scientific Research Journal for Engineeringtechnology, and Sciences (ASRJETS)*, *40*(1), 40–61.
26. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
27. Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, *13*(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
28. Goldman, S.E., Burke, M.M. (2019). The Perceptions of School Involvement of Parents of Students with Autism Spectrum Disorders: a Systematic Literature Review. *Rev J Autism Dev Disord* *6*, 109–127. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00157-y>
29. Goodall, C. (2019). 'There is more flexibility to meet my needs': Educational experiences of autistic young people in mainstream and alternative education provision. *Support for Learning*, *34*(1), 4–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12236>
30. Hasson, E., & Goodman, L. (2022). Teachers' perceptions of inclusive education for students with autism. *Educational Research and Reviews*, *47*(6), 512–525. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2022.1964781>
31. Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>

32. Hernández-González, O., Spencer-Contreras, R., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Analysis of the autism spectrum disorder (ASD) knowledge of Cuban teachers in primary schools and preschools. *Education Sciences*, 12(4), 284. <https://doi.org/10.3390/educsci12040284>
33. Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience, and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
34. Julius, Davis. 2018. “An in-depth case study of a prospective Black male teacher candidate with an undisclosed disability at a historically Black college and university.”
35. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1). <https://hrcak.srce.hr/190090>
36. Kapp, S. (Ed.). (2020). Introduction. In *Autistic community and the neurodiversity movement* (pp. 1–19). Palgrave Macmillan.
37. Lawrence, Clare. 2019. “I Can be a Role Model for Autistic Pupils”: Investigating the Voice of the Autistic Teacher.” *Teacher Education Advancement Network Journal* 11 (2): 50–58.
38. Lawrence, Clare, Edward Collyer Celia, and Melissa Poulson. 2020. ““Howling at the ScrabbleBoard”: Exploring Classroom Literature from an Autistic Viewpoint.” *English in Education* 55 (2): 164–176. doi:10.1080/04250494.2020.1801345.
39. Love, H., Dinh, T. V., & Fernandez, M. (2020). Teachers' perceived self-efficacy and inclusion of students with autism. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1105-1121. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09541-1>
40. Lu, Y., Lin, Y., & Wang, J. (2020). Knowledge and attitude as intervention strategies for promoting teacher self-efficacy. *Journal of Special Education*, 54(3), 185-201. <https://doi.org/10.1177/0022466920916571>
41. Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions—a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221.
42. Luthfia, L. (2024). The impact of inclusive education on child development: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 45(1), 95–112.

43. Martin, Nicola. 2020. "Perspectives on UK University Employment from Autistic Researchers and Lecturers." *Disability & Society*. doi:10.1080/09687599.2020.1802579
44. McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4585–4594. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y>
45. Merry, R. (2020). The perspectives of students with autism on their educational experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3200–3210. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04482-z>
46. Miles, S., & Singal, N. (2010). Education for all and children with disabilities: Challenges and opportunities in India. *Prospects*, 40, 273–292. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9140-4>
47. Mueller, T. G. (2015). Litigation and special education: the past, present, and future direction for resolving conflicts between parents and school districts. *Journal of Disability Policy Studies*, 26, 135–143.
48. Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with uncertainty* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118436>
49. Norwich, B., & Kelly, N. (2001). Inclusion and autism: Research into practice. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/02667360120039991>
50. Olson, E. N. (2023). Autistic Students' Perceptions of Inclusion in Specialized and Integrated Schools.
51. Olsson, L., Rydell, A., & Nyström, P. (2022). Understanding inclusion: A study of inclusive education practices. *Journal of Inclusive Education*, 25(3), 234–250. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.1883344>
52. Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
53. Qian, L., & Yuan, Z. (2023). The future of inclusive education: Creating equitable opportunities for all learners. *Education Review*, 34(2), 180–200. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09867-3>
54. Rämä, I., Pirttimaa, R., Ojala, T., Pesonen, H., Kontu, E. (2019). Teacher Training for Children with Autism Spectrum Disorders in Finland. In: Hu, X., Kärnä, E. (eds)

Educating Students with Autism Spectrum Disorder in China and Finland. *New Frontiers of Educational Research*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8203-1_12

55. Ravet, J. (2011). Inclusive education and the autism spectrum: Proactive strategies to support inclusion in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 711–725. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1082-4>
56. Renty, J., & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: the voices of parents. *Child, Care, Health & Development*, 32, 371–385
57. Ruel, J., Poirier, J., & Japel, C. (2015). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with autism: The impact of resources. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(1), 15-30. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0049-2>
58. Russell, S., Reed, P., & Osborne, L. A. (2023). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitudes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05501-6>
59. Salceanu, C. (2020). *Development and inclusion of autistic children in public schools*. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(1), 56-69. <https://doi.org/10.18662/brain/11.1/35>
60. Sense, A. (2006). Facilitating participation in participatory research. *Action Research*, 4(4), 419-436. <https://doi.org/10.1177/1476750306070100>
61. Shaw, S., & McKinney, L. (2021). Autism in education: Bridging the gap between medical and social models. *Journal of Educational Research*, 65(4), 310–325. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1814035>
62. Sonuga-Barke, E., & Halperin, J. M. (2021). Understanding autism: Beyond the medical model. *Developmental Review*, 58, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.101002>
63. Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561–579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
64. StEvens, C. (2022). The lived experience of autistic teachers: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1871–1885. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2041738>
65. Steen, S. V. D., Geveke, C., Steenbakkens, A., & Steenbeek, H. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational

- professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90, 103036.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
66. Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S., & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 39–51.
67. Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., & Pološki Vokić, N. (2010). Polustrukturirani intervju u istraživanju organizacijskog ponašanja. *Ekonomski Pregled*, 61(1-2), 122–139.
68. Walmsley, J., & Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.
69. Ward, T., & O'Brien, M. (2018). The post-school outcomes for young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education*, 52(4), 242–256.
<https://doi.org/10.1177/0022466918764656>
70. Weiss, J. A., & Harris, S. L. (2018). Inclusive education and its effects on children with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Educational Review*, 70(3), 274–287. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1476666>
71. Williams, J., & Stevenson, C. (2005). Supporting inclusive practices in schools: Teacher attitudes towards inclusion. *British Journal of Special Education*, 32(3), 140–147.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00379.x>
72. Wood, Rebecca, and Francesca Happe. (2020). “Do Autistic Children Need Autistic Teachers? Findings from an Online Survey in the UK”.
73. Wood, Rebecca. (2019). “Autism in schools: why more training is not the answer.” TES Community. <https://www.tes.com/news/autism-schools-why-more-training-not-answer>.
74. Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117, 316–330