

DOI 10.51558/2490-3647.2021.6.4.493

UDK 376:616.89

Primljeno: 05. 09. 2021.

Pregledni rad

Review paper

Jasmina Stošić

INKLUZIJA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA S AUTIZMOM

Koncept inkluzije i dalje je tema mnogih rasprava među stručnjacima i istraživačima, a s druge strane sve više djece s autizmom uključuje se u redovne škole, u odjeljenja sa svojim neurotipičnim vršnjacima. Nažalost, rezultati mnogih istraživanja ukazuju da djeca s autizmom u takvom okruženju ostaju socijalno isključena i obrazovno zanemarena. Cilj ovog rada je prikazati istraživanja koja su uključivala perspektivu učenika s autizmom o iskustvima u inkluzivnom obrazovanju. Najvažniji nalazi tih istraživanja grupirani su kroz teme: odnos s vršnjacima, odnos s učiteljima, okolina i senzorni podražaji, interesi i što učenicima s autizmom treba u redovnoj školi. Ovaj kratki pregled istraživanja ukazuje da iz perspektive učenika s autizmom kvalitetna obrazovna inkluzija još uvijek nije osigurana.

Ključne riječi: autizam; inkluzija; vršnjaci; senzorni podražaji; interesi; učitelji

1. UVOD

Autizam, odnosno poremećaj iz spektra autizma se prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje DSM-5 (APA 2013) definira kao poremećaj obilježen deficitima u komunikaciji i socijalnoj interakciji te restriktivnim i repetitivnim obrascima ponašanja, interesa i aktivnosti. Takva definicija ukorijenjena je u medicinskom, odnosno modelu usmjerenom na deficit. Nasuprot toj perspektivi, kroz pokret neurorazličitosti (Kapp i sur. 2013) razvio se koncept prema kojem se autizam promatra kao neurološko stanje različito od onog prisutnog u neurotipičnih pojedinaца, kao prirodna raznolikost među ljudima koja utječe na međusobne individualne razlike. Na taj se način usmjerenost na deficit, poremećaj, odnosno nešto što treba

popraviti ili izliječiti prebacuje na društveno kreiran invaliditet (van den Bosch i sur. 2018). U okviru ovog rada koristit će se termin osobe ili učenici s autizmom jer su termin osobe s poremećajem iz spektra autizma, koji se još uvijek najčešće koristi u literaturi na hrvatskom jeziku, samozastupnici s autizmom i roditelji djece s autizmom procijenili kao najmanje prihvatljiv (Kenny i sur. 2016; Bury i sur. 2020).

Uključivanje ili inkluzija svih učenika smatra se vodećim principom obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Terzi (2005) navodi da medicinski model u okviru obrazovanja podrazumijeva naglasak na ograničenjima pojedinaca, a ne na način obrazovanja, organizacije i dizajna škole koji kreiraju ta ograničenja. Koncept inkluzije mora uključivati prilagodbu socijalnog i obrazovnog okruženja prema potrebama svakog učenika bez obzira na njegov razvojni profil i obrasce učenja (Liasidou 2012). Konvencija UN podržava pravo svakog učenika, tako i učenika s autizmom na pristup inkluzivnom, kvalitetnom, besplatnom obrazovanju u svojoj zajednici uz podršku koja im je potrebna za ostvarivanje svojeg potencijala. Mnogi stručnjaci zagovaraju trenutni dosta jednoobrazni pristup inkluziji, pri tom podrazumijevajući da „prava“ inkluzija ima samo jedan oblik – uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u postojeće redovne razrede, s učenicima bez teškoća u razvoju te da ih podučavaju nastavnici koji podučavaju svu djecu (a koji su primarno educirani za podučavanje djece bez teškoća u razvoju). Unatoč tome što mnogi na taj način operacionaliziraju inkluziju, sam koncept inkluzije i dalje je tema mnogih rasprava među stručnjacima i istraživačima (vidjeti Imray and Colley 2017; Wood 2019; Kaufman 2020).

Na svakodnevnoj, praktičnoj razini sve više djece s autizmom uključuje se u redovne škole, u odjeljenja sa svojim neurotipičnim vršnjacima. Nažalost, rezultati mnogih istraživanja ukazuju da djeca s autizmom u takvom okruženju ostaju socijalno isključena i obrazovno zanemarena. Između ostalog, istraživanja su pokazala da su učenici s autizmom manje prihvaćeni od svojih vršnjaka, razvijaju manje prijateljskih odnosa u školi, a kad su uključeni u interakciju u skupini vršnjaka, veća je vjerojatnost da budu izolirani, na „periferiji“ (Chamberlain i sur. 2007; Kasari i sur. 2011). Nadalje, istraživanja s roditeljima, učiteljima i samim učenicima ukazuju da učenici s autizmom doživljavaju više zlostavljanja od strane vršnjaka nego neurotipični učenici ili učenici s drugim teškoćama u razvoju (Brede i sur. 2017; Humphrey i Hebron 2015; Schroeder i sur. 2014, Sofronoff i sur. 2011; Rowley i sur. 2012). Također, za djecu s autizmom postoji puno veća vjerojatnost isključivanja iz škole, nego za djecu s drugim teškoćama u razvoju (Department for Education 2010), a dolazi i do takozvanog samoisključivanja, odnosno samo dijete odbija ići u školu (Goodall 2018). Isto tako, unatoč tome što se učitelji i drugi stručnjaci koji rade s djecom s autizmom

slažu s konceptom i principima inkluzije, mnogi smatraju da nemaju dovoljno znanja i vještina za podučavanje ovih učenika (McGregor i Campbell 2001; Robertson i sur. 2003; Marshall i Goodall 2015). Nedostaci inkluzivnog obrazovanja i smanjen osjećaj kompetencije učitelja za obrazovanje djece s teškoćama u razvoju vidljivi su i u istraživanjima s područja Jugoistočne Europe (Bukvić 2014; Sekušak-Galeševi sur. 2015; Starczewskai sur. 2011; Trajkovski 2017).

Uz perspektivu roditelja i učitelja, perspektiva učenika s autizmom ključna je u razumijevanju i analizi trenutne situacije inkluzivnog obrazovanja. Uvidi o inkluzivnom obrazovanju dobiveni od samih učenika trebaju biti temelj za promjenu sustava, ali i promjenu stavova i odnosa roditelja, stručnjaka i neurotipičnih vršnjaka prema osobama s autizmom.

Cilj ovog rada je prikazati istraživanja koja su uključivala perspektivu učenika s autizmom o iskustvima u inkluzivnom obrazovanju. U radu je korištena metodologija narativnog preglednog rada sa sljedećim kriterijima za uključivanje radova:

- radovi koji uključuju perspektivu osoba s autizmom o iskustvima u redovnoj školi;
- sudionici su verbalne osobe s autizmom bez intelektualnih teškoća koje su imale iskustvo obrazovanja u redovnoj školi;
- istraživanja koja koriste kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju.

U nastavku teksta su izdvojeni najvažniji nalazi istraživanja grupirani kroz teme koje su u njima najčešće zastupljene: odnos s vršnjacima, odnos s učiteljima, okolina i senzorni podražaji, interesi te što učenicima s autizmom treba u redovnoj školi.

2. OBRAZOVNA INKLUZIJA - PERSPEKTIVA UČENIKA S AUTIZMOM

2.1. Odnos s vršnjacima

Odnosi s vršnjacima mogu biti prepreka, ali također mogu biti i ključni u stvaranju uspješne inkluzije (Istuaný i Wood 2020). Osobe s autizmom izvještavaju o osjećajima izolacije i usamljenosti u školi (Humphrey i Lewis 2008; Goodall 2018) te o anksioznosti povezanoj sa socijalnim interakcijama (Myles i sur. 2019). Nošenje sa situacijama rada u grupi navedeno je kao jedan od većih izazova te učenici također navode da se osjećaju kao da su izvan socijalnih grupa, da nemaju razumijevanje svojih vršnjaka te da se njihov doprinos ne uvažava (Myles i sur. 2019; MacMillan i sur. 2018; Falkmer i sur. 2012). Nažalost, osobe s autizmom u velikom broju istraživanja

izvještavaju i o fizičkom i verbalnom zlostavljanju od strane vršnjaka (Carringtoni sur. 2003; Humphrey i Lewis 2008; Falkmer i sur. 2012; Hebron i Humphrey 2014; Parsons 2014; Goodall 2018). U nekim istraživanjima sudionici smatraju da su žrtve jer ih drugi vide kao drugačije i zbog toga što drugi znaju za njihov autizam (Humphrey i Lewis 2008; Hebron i Humphrey 2014).

S druge strane, u okviru istraživanja sudionici također naglašavaju da su im prijatelji izvor podrške i da ih štite od zlostavljanja (Carrington i sur. 2003; Humphrey i Lewis 2008; Humphrey i Symes 2010; Istuany i Wood 2019). Također navode da ih prijatelji prihvaćaju takvima kakvi jesu, čine da imaju pozitivan odnos prema sebi (Humphrey i Lewis 2008; Hebron i Humphrey 2014; Istuany i Wood 2019) te također doprinose da se osjećaju manje tjeskobno u školi (Humphrey i Symes 2010).

Poznato je kako osobe s autizmom koriste različite kompenzacijske strategije kako bi prikrili osobitosti u ponašanju koje proizlaze iz autizma i činili se više neurotipičnima (Hull i sur. 2019). Takve strategije mogu doprinijeti uspješnijim socijalnim interakcijama s neurotipičnim vršnjacima, ali zahtijevaju veliki napor i stresne su za osobe s autizmom (Hull i sur. 2017). Također treba uzeti u obzir da su istraživanja pokazala povezanost između korištenja kompenzacijskih strategija i lošijeg mentalnog zdravlja (Cassidy i sur. 2018).

Sinclair (2010) navodi da bi vršnjački odnosi za djecu s autizmom bili pozitivniji da ona imaju i mogućnost interakcije s drugim autističnim vršnjacima. Novija istraživanja pokazuju da neurotipične osobe imaju teškoća u prepoznavanju i interpretaciji mentalnih stanja, emocija, gesti i izraza lica osoba s autizmom (Sheppard i sur. 2016) i da osobe s autizmom bolje razumiju mentalna stanja drugih osoba s autizmom (Crompton i sur. 2019). Interakcija s drugim učenicima s autizmom mogla bi pridonijeti većem zadovoljstvu u školi i kvalitetnijim i pozitivnijim vršnjačkim odnosima. U manjem kvalitativnom istraživanju Jones i suradnika (2013) učenici su naveli da ih samo drugi učenici s autizmom mogu razumjeti i to je pridonijelo njihovom osjećaju pripadanja. U istraživanju u kojem su koristili kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih metoda, MacMillan i suradnici (2018) ustanovili su da su osobe s autizmom u školi osjećale veće razumijevanje od strane učenika s autizmom, nego od neurotipičnih učenika i učitelja. Odrasle osobe su se također nakon dobivanja dijagnoze osjećale bolje shvaćene od strane drugih osoba s autizmom (Jones i sur. 2014; Rosqvist 2012). Važno je pritom naglasiti kako većina autora tih istraživanja naglašava da to nikako ne podrazumijeva izdvajanje djece s autizmom od svojih neurotipičnih vršnjaka, nego veću usmjerenost na edukacije i prilagodbu okoline te podizanje svjesnosti vršnjaka i nastavnika o različitostima osoba s autizmom.

2.2 Odnos s učiteljima

Većina istraživanja koja su uključivala perspektivu učenika s autizmom fokusirana su na teme vezane za osjećaj prihvaćenosti i razumijevanja od strane učitelja (Humphrey i Lewis 2008; 2008a; MacMillan i sur. 2018), a manje su bila usmjerena na specifične strategije te kvalitete prilagodbi u obrazovanju (Goodall 2018). Povratna informacija učitelja i stručnjaka u školi utječe na to kako učenici doživljavaju svoju različitost, pozitivna povratna informacija potiče pozitivnu samoprocjenu i obrnuto (Humphrey i Lewis 2008; Humphrey i Symes 2010). Učenici su naveli da ih učitelji ne podržavaju i ne razumiju te da se ne prilagođavaju karakteristikama njihovog mišljenja i funkcioniranja (Humphrey i Lewis 2008; Goodall 2018). Također su se osjećali manje prihvaćenima i shvaćenima od strane učitelja (MacMillan 2018; Falkmer i sur. 2012), manje su razumjeli upute učitelja i rjeđe navodili da dobivaju pomoć od strane učitelja nego neurotipični učenici (Falkmer i sur. 2012). Učenici su također naveli da učitelji i školsko osoblje svojim pristupom i načinom pružanja podrške mogu umanjiti osjećaj stigmatizacije. Suptilni pristup u pružanju podrške koji je organiziran i prezentiran na način da je omogućen po potrebi svim učenicima pomaže učenicima s autizmom da se bolje „uklope“ (Humphrey i Lewis 2008, Istuany i Wood 2020).

2.3 Okolina i senzorni podražaji

Neuobičajene reakcije na senzorne podražaje i potreba za redom i predvidljivošću karakteristike su većine učenika s autizmom. Osoba s autizmom može biti preosjetljiva ili premalo osjetljiva na senzorne podražaje. Međutim, također se može desiti da ista osoba bude i preosjetljiva i premalo osjetljiva, a to može ovisiti o različitim čimbenicima koji proizlaze iz same osobe i njezine okoline (Bogdashina 2016). Školska okolina, uz nepredvidljive, kontinuirane promjene u okviru socijalnih odnosa, izvor je i mnogih senzornih podražaja koji mogu biti preplavljujući za učenike s autizmom. Neki učenici navode svoju osjetljivost na buku i gužvu kao velik izvor stresa i tjeskobe u školskom okruženju (Hebron i Humphrey 2014; Hill 2014; Humphrey i Lewis 2008; Goodall 2018). Mjesta koja su im najstresnija uključuju ulaze i izlaze iz škole, školsku kantu, hodnike i igrališta. To su obično i mjesta na kojima se odvija socijalna interakcija koja je najmanje strukturirana, ali također i mjesta koja su najbucnija i u kojima je najveća gužva (Hebron i Humphrey 2014; Hill 2014; Humphrey i Lewis 2008; Penney 2013). Broj učenika u odjeljenju i veličina odjeljenja također utječe na kvalitetu uključenosti učenika s autizmom (Hill 2014; Wood 2018). Neki

učenici navode da su im red i predvidljivost važni za funkcioniranje u školskom okruženju (Humphrey i Lewis 2008a, Istuany i Wood 2020). Preosjetljivost na podražaje i potreba za redom može udaljiti učenike s autizmom od vršnjaka ako izbjegavaju mjesta na kojima se oni neformalno okupljaju tijekom odmora (Humphrey i Lewis 2008; Saggarsi sur. 2011). Neki učenici također navode da senzorne teškoće mogu utjecati na njihovo učenje, s tim da najviše izdvajaju buku koja ih onemogućava u koncentraciji na rad ili interakciji s vršnjacima (Hill 2014; Humphrey i Lewis 2008; Penney 2013; Saggarsi sur. 2011). Buka u školi povezana je s visokim stupnjem stresa, problemima u ponašanju, ali i isključivanjem djece iz redovne škole (Sainsbury 2009; Wood 2020). Buka se također povezuje i s teškoćama u obradi jezika kod djece s teškoćama u razvoju (Klatte i sur. 2013). U okviru više istraživanja učenici su izražavali potrebu za mirnim mjestom na kojem se mogu opustiti i odmaknuti od buke i gužve (Istuany i Wood 2020; Myles i sur. 2019; Wood 2018; Goodall 2018; Humphrey i Lewis 2008; 2008a).

2.4. Interesi

Podučavanje će za svu djecu biti više motivirajuće ukoliko ono uključuje njihove interese, međutim kod učenika s autizmom različito je to što se radi vrlo intenzivnom fokusu na manje tema, što se naziva takozvanim monotropskim stilom mišljenja (Murray 2014). Iako većina pregledanih istraživanja nije bila usmjerena na ulogu interesa u inkluziji učenika s autizmom, ona koja jesu naglašavaju njihovu važnost. Interesi su navedeni kao izvor teškoća s vršnjacima kod nekih sudionika (Mac Millan 2018; Wood 2018), no drugi sudionici su navodili da su oni bili ključni za njihovu socijalnu uključenost i prihvaćenost od strane vršnjaka (Mac Millan 2018; Wood 2018). Nadalje je važnost interesa vidljiva i u strategijama podučavanja, gdje su sudionici bili više angažirani i uključeni ukoliko se uzeo u obzir i njihov interes (Goodall i sur. 2018; Wood 2018). Uključivanje interesa u nastavni proces može imati pozitivan utjecaj na socijalno uključivanje, učenje i ponašanje učenika s autizmom u školi (Gunki Delafield-Butt 2016; Wood 2019).

2.5. Što učenicima s autizmom treba u redovnoj školi

Učenici navode da bi željeli da nastavnici imaju više razumijevanja za njih, da imaju znanja o autizmu i njihovim potrebama za prilagodbom. Neke od korisnih strategija koje su učenici naveli u okviru istraživanja Goodall i suradnika (2018) su rastavljanje

zadataka i ostalih aktivnosti na manje korake, vizualna podrška u podučavanju, korištenje tehnologije, alternative isključivo auditivnoj obradi informacija, uključivanje djetetovih interesa, odvajanje vremena za interakciju s vršnjacima, fleksibilnost u količini i vrsti domaće zadaće koja se zadaje itd. Međutim, sudionici naglašavaju važnost uvođenja fleksibilnog pedagoškog pristupa i strategija te uzimanja u obzir situacije i karakteristika svakog djeteta (Sciutto i sur. 2012; Sproston i sur. 2017; Goodall i sur. 2018), a ne da ih se gleda kao dio homogene grupe koja ima istu dijagnozu i za koju se koriste točno određene strategije (Goodall i sur. 2018). Nadalje, u mnogim istraživanjima učenici navode potrebu za strukturom, redom i predvidljivošću te također potrebu za lako dostupnim, izdvojenim, mirnim prostorom koji bi smanjio njihovu anksioznost i stres (Istuanj i Wood 2020; Myles i sur. 2019; Wood 2018; Goodall 2018; Humphrey i Lewis 2008; 2008a). Manji broj učenika u odjeljenju i bolji omjer između osoblja i stručnjaka omogućili bi kvalitetniju podršku svakom učeniku i također smanjili socijalnu anksioznost i senzornu preplavljenost (Sproston 2017; Goodall i sur. 2018).

RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Gljučni elementi inkluzije za učenike s autizmom trebaju uključivati: stvaranje pozitivnog odnosa, prilagodbu socijalne i fizičke okoline, edukaciju nastavnika i stručnjaka, fleksibilnost pedagoških procesa, edukaciju i podizanje svjesnosti vršnjaka, razvoj politika na temelju praktične primjene te pružanje neposredne podrške samim učenicima (Morewood i sur. 2011). Pellicano (2014: 386) u svojem komentaru u okviru uredničkog teksta „Trenutna iluzija obrazovne inkluzije“ u uvodu časopisa *Autism* tvrdi:

„Kako god da se postavimo prema konceptu inkluzije, jedno je sigurno: većina zemalja ne uspijeva uspješno uključiti djecu i mlade s autizmom po bilo kojoj razumnoj definiciji tog termina. Trenutni podaci pokazuju da su formalne preporuke i regulative daleko ispred stavova i prakse u cijelom svijetu.“

Ovaj kratki pregled istraživanja perspektive učenika s autizmom u skladu je s izjavom te autorice. Važno je napomenuti da istraživanja koja su uključena u ovaj pregled uključuju perspektivu verbalnih osoba s autizmom bez intelektualnih teškoća koji su uključeni ili su bili uključeni u redovnu školu. Većina uključenih istraživanja koristi kvalitativne metode i uključuje manji broj sudionika. Također uključuje osobe u dobi od 11 godina nadalje. Općenito nedostaju istraživanja s djecom koja su manje verbalna ili neverbalna, djecom s intelektualnim teškoćama i niže kronološke dobi.

Nužno je uzeti u obzir perspektivu učenika s autizmom pri kreiranju uvjeta za inkluzivno obrazovanje, u skladu s principom „Ništa o nama bez nas“. Istraživanja s osobama s autizmom, njihovim roditeljima i stručnjacima o prioritetima za istraživanja na području autizma jasno ukazuju da oni uključuju područja koja čine razliku u svakodnevnom životu osoba s autizmom – između ostalog u obrazovanju i zapošljavanju (Pellicano i sur. 2014; Roche i sur. 2020). U Hrvatskoj ne postoje istraživanja koja uključuju perspektivu učenika s autizmom. Također nema istraživanja u okviru kojih se procjenjuje kvaliteta inkluzije učenika s autizmom kroz objedinjavanje različitih perspektiva – učenika, roditelja, nastavnika i vršnjaka – unatoč tome što se oni sve češće uključuju u redovne škole. Postavlja se pitanje, jesmo li pobornici vrijednosti „inkluzije za sve“ nauštrb prikupljanja podataka o tome kako zaista „inkluzija“ kojoj svjedočimo funkcionira? Norwich (2005) naglašava potrebu stvaranja konstruktivne sinteze vrijednosti, konceptualnih i empirijskih komponenti kad se bavimo pitanjem inkluzije. Uvjeti i čimbenici inkluzije trebaju uključivati prvenstveno perspektivu učenika na spektru, ali također i njihovih roditelja, stručnjaka na području autizma i na području obrazovanja (Merry 2019). Moramo se odmaknuti od postojećeg jednoobraznog razumijevanja inkluzije i rasprave o njenom značenju i vrijednosti te usmjeriti se na stvarna iskustva učenika s autizmom u redovnoj školi. Istraživanja kvalitete inkluzije djece s autizmom ključna su za nužne promjene u sustavu obrazovanja ovih učenika.

LITERATURA

1. American Psychiatric Association [APA] (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*, American Psychiatric Publishing, Arlington
2. Bogdashina, Olga (2016), *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome, Second Edition: Different Sensory Experiences - Different Perceptual Worlds*, Jessica Kingsley Publishers, London
3. Bölte, Sven (2019), "Hey autism researcher, what's on your mind today about inclusion?" *Autism*, 23(7), 1611-1613.
4. Brede, Janina, Anna Remington, Lorcan Kenny (2017), "Excluded from school: examining the educational experiences of students on the autism spectrum", *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-20.
5. Bukvić, Zlatko (2014), "Teachers competency for inclusive education", *European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 11(4), 1585-1590.

6. Bury, Simon M., Rachel Jellett, Jennifer R. Spoor, Darren Hedley (2020), "It Defines Who I Am" or "It's Something I Have": What Language Do [Autistic] Australian Adults [on the Autism Spectrum] Prefer?", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11.
7. Carrington, Suzanne, Lorraine Graham (2001), "Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study", *Autism*, 5(1), 37-47.
8. Carrington, Suzanne, Elizabeth Templeton, Tracey Papinczak (2003), "Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship", *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 211-218.
9. Cassidy, Sarah, Louise Bradley, Rebecca Shaw, Simon Baron-Cohen (2018), "Risk markers for suicidality in autistic adults", *Molecular Autism*, 9(1), 42-53.
10. Cassidy, Sarah, Peter Mitchell, Peter Chapman, Danielle Ropar (2015), "Processing of spontaneous emotional responses in adolescents and adults with autism spectrum disorders: Effect of stimulus type", *Autism Research*, 8(5), 534-544.
11. Chamberlain, Brandt, Connie Kasari, Erin Rotheram-Fuller (2007), "Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.
12. Crompton Catherine J., Danielle Ropar, Claire V. M. Evans-Williams, Emma G. Flynn, Sue Fletcher-Watson (2019), "Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective", *Autism*, 24(7), 1704-1712.
13. Department for Education (2010), *Children with special educational needs: An analysis*, DFE Publications, Nottingham
14. Eguiguren Istuany, Olivia, Rebecca Wood (2020), "Perspectives on Educational Inclusion from a Small Sample of Autistic Pupils in Santiago, Chile", *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 210-220.
15. Falkmer, Marita, Mats Granlund, Claes Nilholm, Torbjörn Falkmer (2012), "From my perspective – Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions", *Developmental Neurorehabilitation*, 15(3), 191-201.
16. Goodall, Craig (2018), "I felt closed in and like I couldn't breathe": A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people", *Autism & Developmental Language Impairments*, 1, 1-16.

17. Gunn, Kerry, Jonathan Delafield-Butt (2016), "Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice", *Review of Educational Research*, 86(2), 408-430.
18. Hebron, Judith, Neil Humphrey (2014), "Mental health difficulties among young people on the autistic spectrum in mainstream secondary schools: A comparative study", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 22-32.
19. Hull, Laura, William Mandy, Meng-Chuan Lai, Simon Baron-Cohen, Carrie Allison, Paula Smith, K. V. Petrides (2019), "Development and validation of the camouflaging autistic traits questionnaire (CAT-Q)", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 819-833.
20. Hull, Laura, K. V. Petrides, Carrie Allison, Paula Smith, Simon Baron-Cohen, Meng-Chuan Lai, William Mandy (2017), "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2519-2534.
21. Humphrey, Neil, Judith Hebron (2015), "Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the art review'", *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845-862.
22. Humphrey, Neil, Sarah Lewis (2008), "Make me normal": The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools", *Autism*, 12(1), 23-46.
23. Humphrey, Neil, Sarah Lewis (2008a), "What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140.
24. Humphrey, Neil, Wendy Symes (2010), "Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools", *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.
25. Imray, Peter, Andrew Coley (2017), *Inclusion is dead-long live inclusion*, Routledge, London
26. Kapp, Steven K., Kristen Gillespie-Lynch, Lauren E. Sherman, Ted Hutman (2013), "Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity", *Developmental Psychology*, 49(1), 59-71.
27. Kasari, Connie, Jill Locke, Amanda Gulsrud, Erin Rotheram-Fuller (2011), "Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544.

28. Kaufman, James M. (2020), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives*, Routledge, London
29. Kenny, Lorcan, Caroline Hattersley, Bonnie Molins, Carole Buckley, Carol Povey, Elizabeth Pellicano (2016), "Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community", *Autism*, 20(4), 442-462.
30. Liasidau, Anastazia (2012), *Inclusive Education, Politics and Policymaking (Contemporary Issues in Education Studies)*, 1st Edition, Continuum
31. Lisak Šegota, Natalija, Ivana Lessner Lištiaková, Jasmina Stošić, Joanna Kossewska, Jasmina Troshanska, Ana Petkovska Nikolovska, Tamara Cierpiełowska, David Preece (2020), "Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers", *European Journal of Special Needs Education*, online first, 1-14. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1829865>
32. Macmillan, Katherine, Craig Goodall, Sue Fletcher-Watson (2018), "Do autistic individuals experience understanding in school?", *OEFf reprints*, 1-20.
33. Marshall, David, Craig Goodall (2015), "The right to appropriate and meaningful education for children with ASD", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3159-3167.
34. McGregor, Evelyn, Elaine Campbell (2001), "The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools", *Autism*, 5(2), 189-207.
35. Merry, Michael S. (2020), "Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis", *Journal of School Choice*, 14, 9-25.
36. Mitchell, Peter, Elizabeth Sheppard, Sarah Cassidy (2021), "Autism and the double empathy problem: Implications for development and mental health", *British Journal of Developmental Psychology*, 39, 1-18. _
37. Morewood, Gareth, Neil Humphrey, Wendy Symes (2011), "Mainstreaming autism: Making it work", *Good Autism Practice*, 12(2), 62-68.
38. Murray, Dinah (2018), "Monotropism: An interest-based account of autism", u: Fred Volkmar (ur.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, Springer, New York
39. Myles, Olivia, Christopher Boyle, Andrew Richards (2019), "The social experiences and sense of belonging in adolescent females with Autism in mainstream school", *Educational and Child Psychology*, 36(4), 8-21.

40. Parsons, Sarah (2015), "“Why are we an ignored group?’ Mainstream educational experiences and current life satisfaction of adults on the autism spectrum from an online survey”, *International Journal of Inclusive Education*, 19, 397-421.
41. Pellicano, Elizabeth, Adam Dinsmore, Tony Charman, (2014), "What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom", *Autism*, 18(7), 756-770.
42. Pellicano, Liz, Sven Bölte, Aubyn Stahmer (2018), "The current illusion of educational inclusion", *Autism*, 22(4), 386-387.
43. Ralph, Sue, Julie Marshall, Sue Palmer (2002), "“I Wasn’t Trained to Work with Them”: Mainstream Teachers’ Attitudes to Children with Speech and Language Difficulties", *International Journal of Inclusive Education*, 6, 199-215.
44. Robertson, Kristen , Brandt Chamberlain, Connie Kasari (2003), "General Education Teachers’ Relationships with Included Students with Autism", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123-130.
45. Roche, Laura, Dawn Adams, Megan Clark (2020), "Research priorities of the autism community: A systematic review of key stakeholder perspectives", *Autism*, 25(2), 336-348.
46. Rowley, Emma, Susie Chandler, Gillian Baird, Emily Simonoff, Andrew Pickles, Tom Loucas, Tony Charman (2012), "The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement", *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134.
47. Schroeder, Jessica H., M. Catherine Cappadocia, James M. Bebko, Debra J. Pepler, Jonathan A. Weiss (2014), "Shedding light on a pervasive problem: a review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 520-534.
48. Sciuotto, Mark, Sally Richwine, Janelle Mentrikoski, Kathryn Niedzwiecki (2012), "A qualitative analysis of school experience of students with autism spectrum disorders", *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 177-188.
49. Sekušak-Galešev, Snježana, Jasmina Frey Škrinjar, Lea Masnjak (2015), *Examining social inclusion and quality of support in preschool, elementary and secondary educational institutions for children and students with Autism*

- Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb, Zagreb
50. Sheppard, Elizabeth , Dhanya Pillai, Genevieve Tze-Lynn Wong, Danielle Ropar, Peter Mitchell (2016), "How easy is it to read the minds of people with Autism Spectrum Disorder?", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1247-1254.
 51. Sinclair, Jim (2010), "Being autistic together", *Disability Studies Quarterly*, 30(1), 24-39.
 52. Sofronoff, Kate, Elizabeth Dark, Valerie Stone (2011), "Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome", *Autism*, 15(3), 355-372.
 53. Sproston, Kelda, Felicity Sedgewick, Laura Crane (2017), "Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents", *Autism and Developmental Language Impairments*, 2, 1-14.
 54. Starczewska, Ania, Alan Hodkinson, Gill Adams (2011), "Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 162-169.
 55. Terzi, Lorella (2005), "Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs", *Journal of Philosophy of Education*, 39, 443-459.
 56. Trajkovski, Vladimir (2017), "Macedonia and Autism", u: Fred Volkmar (ur.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, Springer, New York
 57. Van den Bosch, Karin E., Anna Krzeminska, Eun Young Song, Lineke B. E. Van Hal, Mitzi M. Waltz, Hannah Ebben, Alice P. Schippers (2018), "Nothing about us, without us: A case study of a consumer-run organization by and for people on the autism spectrum in the Netherlands", *Journal of Management & Organization*, 25(4), 464-480.
 58. Williams, Emma I., Kate Gleeson, Bridget E. Jones (2019), "How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis", *Autism*, 23(1), 8-28.
 59. Wood, Rebecca (2018), *The inclusion of autistic children in the curriculum and assessment in mainstream primary schools*, doctoral thesis, Education College of Social Sciences University of Birmingham, Birmingham

60. Wood, Rebecca (2019), "Autism, intense interests and support in school: from wasted efforts to shared understandings", *Educational Review*, 73, 1-21.

INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF PUPILS WITH AUTISM

Summary

The concept of inclusion remains a topic of many discussions between professionals and researchers. At the same time, many children with autism are included in mainstream school with their neurotypical peers. Research has shown that many children with autism are socially excluded in mainstream schools. This review paper aims to explore the perspective of pupils with autism on inclusive education. The main results were grouped by the following themes: relationship with peers, relationship with teachers, environment and sensory issues, interests, and what children need in mainstream schools. This narrative review has shown that from the perspective of pupils with autism educational inclusion is still not achieved.

Keywords: autism; inclusion; peers; sensory stimuli; interests; teachers

Adresa autorice
Authors' address

Jasmina Stošić
Sveučilišta u Zagreb
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
jasmina.stosic@erf.unizg.hr