

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DOKTORSKA DISERTACIJA

**OSNOVNA ŠOLA KOT INKLUZIVNO  
NARAVNANA INSTITUCIJA**

IRENA LESAR

Ljubljana, 2007

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DOKTORSKA DISERTACIJA

**OSNOVNA ŠOLA KOT INKLUZIVNO  
NARAVNANA INSTITUCIJA**

IRENA LESAR

Mentor: izr. prof. dr. Robi Kroflič

Somentorica: doc. dr. Mojca Peček-Čuk

Ljubljana, maj 2007

## ZAHVALA

*Neprecenljiva je podpora mnogih, ki ste mi v obdobju številnih dvomov stali ob strani.*

*Posebej pa se želim zahvaliti mentorjema, dr. Mojci Peček in dr. Robiju Krofliču, za svojevrstne spodbude, ki sem jih bila deležna z vajine strani. Vsak na svoj način sta mi odkrivala nove vidike, ki sem jih skušala vtakati v to delo. Hvala tudi za vajino človeško bližino, razumevanje in podporo pri iskanju smeri na moji strokovni poti.*

*In nenazadnje velja iskrena zahvala dr. Ivanu Čuku, ki me je potrpežljivo vodil skozi labirint metodoloških pristopov in me ob pisanju ves čas resnično bodril.*

## ***POVZETEK***

Ali inkluzija oz. inkluzivna naravnost osnovnih šol lahko prispeva k premoščanju ovir nekaterih učencev, je vprašanje, na katerega so v doktorski disertaciji nanizani številni odgovori. Pogled v preteklost odkriva, da je bila nekaterim marginaliziranim skupinam učencem že namenjena večja pozornost strokovnjakov (hendikepiranim, učencem iz etničnih manjšin), ki so privedli do oblikovanja bolj ali manj premišljenih konceptov (načelo normalizacije, 'mainstreaming', integracija, interkulturalizem). Navkljub tem konceptom in nekaterim spodbudnim rešitvam, je v 90 letih prejšnjega stoletja mednarodna skupnost sprejela novo politiko in terminologijo, ki vpliva na razprave na področju šolanja. In kaj novega prinaša inkluzija v primerjavi s prejšnjimi koncepti?

Ključna razlika med integracijo oz. 'mainstreamingom' in idejo inkluzije ni le populacija učencev, ki so jim izpostavljeni koncepti prvenstveno namenjeni (ne le hendikepiranim in učencem etničnih manjšin, temveč vsem, ki se srečujejo z ovirami pri učenju in socialni participaciji) ter diskurzi pri utemeljevanju strokovno-političnih rešitev (medicinski diskurz, laični diskurz, diskurz usmiljenja ter diskurz pravic), marveč izrazito poudarjanje nenehnega tematiziranja vseh procesov vzgojno-izobraževalnih dejavnosti skozi vidik vključenosti/izključenosti marginaliziranih učencev ter s tem povezanega učnega in osebnostnega napredovanja. Pri inkluzivno naravnanih šolah tudi ni v ospredju kar se da natančno in strokovno utemeljeno diagnosticiranje učenca (psiho-medicinska paradigma), ampak je precej bolj očitna osredotočenost na socialno konstrukcijo ovir pri učenju in participaciji, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije. Pri tem se ne zanika ali spregleda pomena individualnih disfunkcij, vendar se pri iskanju konstruktivnih rešitev osredotoča na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih. V težnji po inkluzivni naravnosti šol so v ospredju vidiki, ki so jih izpostavljali sodobnejši modeli interkulturalnega izobraževanja, saj se tudi pri udejanjanju inkluzivnosti zahteva vsakokratno ugotavljanje, v katerih točkah je kurikulum, poučevanje, razredna in šolska klima, način vzpostavljanja in ohranjanja discipline ter kaznovanja ipd. za določenega učenca lahko izključujoči. V zahtevi po inkluzivnosti šole je velik poudarek zlasti na učiteljih, ki se soočajo z raznolikostjo učencev vsakodnevno; v tem smislu se predpostavlja velika stopnja odgovornosti in senzibilnosti za vsakega učenca posebej.

Primerjalna analiza razvoja inkluzivnih šol v nekaterih državah (Norveška, ZDA, Anglija) omogoča natančnejši vpogled, kateri vidiki so ključni pri udejanjanju inkluzivne naravnosti šol. Na sistemski ravni je treba posebno pozornost nameniti razmerju med specializiranimi in rednimi šolami kot tudi kritični analizi formalnih rešitev, ki so pogosto nedomišljene oz. celo v nasprotju z idejo inkluzije. Pogosti zdrs v neprimerno uresničevanje inkluzivnosti so zaradi predvidenih postopkov prepoznavanja, kategoriziranja in oblikovanja individualiziranih

programov, kar pomembno vpliva na nameščanja oz. premeščanja učencev, ki se soočajo z ovirami pri učenju in socialni participaciji. In kakšne so trenutne možnosti uresničevanja ideje inkluzije na področju šolanja pri nas?

Kritična analiza ključnih slovenskih dokumentov na področju šolanja z vidika možnosti oblikovanja inkluzivno naravnanih šol ni ravno spodbudna. Na načelni ravni lahko ugotovimo, da so vse predvidene prilagoditve usmerjene le v doseganje znanja, medtem ko so drugi vidiki razvoja učencev potisnjeni v ozadje. Na ravni šolske zakonodaje pa naletimo na številna protislovja, saj je z vidika splošnih načel v njej govor tako o pravičnosti šole kot tudi enakih možnosti in pravici posameznika do drugačnosti, pa vendar se gradi na predpostavki, da se bodo drugačni učenci čim prej in čim bolj prilagodili obstoječemu sistemu ter asimilirali v okolje. Tudi stališča reprezentativnega vzorca osnovnošolskih učiteljev do različnosti učencev v njihovih razredih ter vpliva heterogenih skupin na akademski in osebni razvoj učencev niso zelo konstruktivna. Z vidika učiteljevega dela so homogeni razredi učencev bolj zaželeni kot heterogeni, kar pomeni, da naši učitelji raznolikosti ne prepoznavajo kot izziva in vzvoda za svoj strokovni razvoj ter kot pomembnega vir učenja, temveč se večinoma nagibajo k čimbolj enotnemu delu z učenci.

Če bi ideja inkluzije postala vodilo reformiranja šolskega sistema v Sloveniji, bi zahtevala zelo premišljeno in vzporedno spreminjanje številnih vidikov tega kompleksnega področja šolanja. Na sistemski ravni bi bilo treba nujno pretehtati možnosti oblikovanja enotnega sistema obveznega šolanja in decentralizacije upravljanja šol. Na terciarni stopnji izobraževanja bi bilo treba spodbujati enotno pedagoško usposabljanje s številnimi možnostmi dodiplomskih, podiplomskih in drugih specializiranih programov za delo s specifičnimi populacijami učencev. Z vidika spodbujanja inkluzivne naravnosti šol bi veljalo kritično analizirati obstoječe zakone, pravilnike, strokovne smernice itd. Na institucionalni ravni bi morali šole spodbujati k večji prilagodljivosti svojim učencem in njihovi specifičnosti ter izkoriščanju vseh poznanih poti vzgojno-izobraževalnega dela – vse z namenom doseganja ne le izobraževalnih, ampak tudi vzgojnih ciljev. Večjo pozornost bi bilo treba namenjati preoblikovanju obstoječih programov usposabljanja bodočih učiteljev. Kompetenčni model, ki je v okviru bolonjskega procesa in prenove študijskih programov najbolj v ospredju, namreč ne omogoča preoblikovanja ključnih prepričanj (stališč, predsodkov, vrednot), ki pa bistveno vplivajo na pripravljenost in zmožnost učiteljevega vsakodnevnega uresničevanja ideje inkluzije.

## ***ABSTRACT***

This doctoral thesis provides many answers to the question whether inclusion or rather inclusive orientation in primary schools contributes to the minimising of barriers for some children. A look in the past uncovers that many marginalised groups have been paid a lot of attention by experts in the field (handicapped children, children of ethnic background) leading to more or less carefully considered concepts (the principle of normalisation, mainstreaming, integration, interculturalism). Despite all these concepts and some encouraging solutions, the international community introduced a new policy and terminology in the 90s of the previous century prompting further discussion in this field. And what is so new about inclusion in comparison with previous concepts?

The key difference between integration or mainstreaming and the idea of inclusion is not related only to the group of children these concepts are aimed at (not only handicapped children and children of ethnic background but also all those who are encountering barriers in learning and social participation) and the various discourses applied to justify expert and political decisions (medical discourse, lay discourse, charity discourse and rights discourse), but rather to a pronounced emphasis on the permanent re-examination of all educational processes in the light of inclusion/exclusion of marginalised children and their subsequent learning and personal development. Inclusively oriented schools are not mainly interested in the detailed and expert diagnosis of the child (psycho-medical paradigm) but are rather focused on the social construction of barriers to learning and participation depending on the dynamics of social interactions. This does not mean denying or overlooking the importance of individual's dysfunctions; instead, the inclusively oriented school in its search for constructive solutions is focused on the social and subjective consequences of these dysfunctions in special environments. It puts at the forefront some aspects introduced by contemporary models of intercultural education: namely, in order to implement inclusion in practice, it is necessary to ascertain on case-per-case basis in what ways the curriculum, the teaching, the classroom and school climate, the methods of establishing and maintaining discipline and punishment can be exclusive for a specific child. Inclusively oriented schools put the main emphasis on the teacher who needs to address the children's diversity on a day-to-day basis, thus assuming a considerable degree of responsibility for and sensitivity towards each child individually.

A comparative analysis of the development of inclusive schools in some countries (Norway, USA, England) provides a better insight into the key aspects of inclusively oriented schools. At the system level, it is necessary to pay special attention to the relationship between specialised and mainstream schools as well as to the critical analysis of formal solutions which are often haphazard and even contrary to the idea of inclusion. Frequent

slips into inappropriate application of inclusion can be detrimental as they involve procedures of recognition, categorization and individual program design and thus seriously affect the placement and replacement of children facing barriers to learning and participation. And how can be the idea of inclusion applied in education in Slovenia at this point in time?

A critical analysis of the relevant Slovenian documents in education is not very encouraging. In principle, it seems that all adjustments expected to be made in the classroom are aimed purely at knowledge acquisition while all other aspect of child's development remain in the background. The school legislation shows many discrepancies: in principle it supports justice and equal opportunities and the individual's right to be different, but at the same time it is built upon the assumption that the different should adjust to the existing system and assimilate as quickly as possible. The results of our research carried out on a representative sample of primary school teachers asking for their views on the diversity of children and the influence of heterogeneous groups on the children's academic and personal development are not very encouraging. Teachers prefer homogenous to heterogeneous classes, which means that teachers in Slovenia do not see diversity as a challenge and an incentive for professional development and as such an important source of education but prefer to work with all children in a unified way.

If the idea of inclusion is to be included in the guidelines for a school reform in Slovenia, it will require carefully considered and parallel changes in many aspects of this complex area of education. At the system level, it will be necessary to reconsider the design of a unified compulsory education and the decentralisation of school management; at the tertiary level it will be necessary to encourage a unified teacher education while providing a wide range of graduate, postgraduate and other specialised programs for work with specific groups of children; and finally, it will be necessary to critically re-examine the existing acts, regulations and professional guidelines in order to provide support for inclusively oriented schools. At the institutional level, schools should be encouraged to embrace a greater flexibility in accommodating children and their specific needs and to be willing to apply all known methods to realise not only instructional but also educational objectives. Finally, it will be also necessary to pay more attention to the redesign of the existing teacher education programs. The competencies model heralded by the Bologna Process and the undergraduate programs redesign do not allow for a restructuring of the key beliefs (standpoints, prejudices, values) most significantly affecting teacher's willingness and ability to implement the idea of inclusion on a day-to-day basis.

## ***KAZALO VSEBINE***

<b><i>I. UVODNO RAZMIŠLJANJE</i></b> .....	1
I. 1. Raziskovalna vprašanja in hipoteze.....	8
I. 2. Utemeljitev izbrane teme z vidika šolskega uspeha in socialne vključenosti.....	220
I. 3. Zadrege pri uporabi (bolj) primernih pojmov.....	331
<b><i>II. NEKATERI ODZIVI NA POGOSTO IZKLUČENE UČENCE</i></b> .....	29
II.1. Segregacija oz. ločeni sistem izobraževanja.....	43
II. 1. 1. Argumenti proti segregaciji.....	36
II. 2. Multikulturalizem in interkulturalizem kot odziva na prisotnost manjšinskih (etničnih) skupin v izobraževanju.....	457
II. 2. 1. Osnovne smeri multikulturalizma.....	46
II. 2. 2. Modeli multikulturalnega in interkulturalnega izobraževanja.....	48
II. 3. Normalizacija, integracija in 'mainstreaming' – ali so to možnosti za preseganje nesprejemljivih učinkov segregiranega izobraževanja?.....	664
II. 3. 1. Princip normalizacije.....	664
II. 3. 2. Integracija in 'mainstreaming'.....	5971
II. 4. Strnjene ugotovitve predstavljenih odzivov na pogosto izključene učence.....	66
<b><i>III. PREK ANALIZE DISKURZOV IN RAZLIČNIH PARADIGEM DO ETIČNIH TEORIJ</i></b> .....	68
III. 1. Diskurzi - paradigme - modeli.....	68
III. 1. 1. Diskurzi nezmožnosti.....	72
III. 1. 2. Diskurzi v integracijskih politikah.....	75
III. 1. 3. Preoblikovanje diskurzov nezmožnosti in paradigem z različnih perspektiv.....	90
III. 2. Osnovna šola, ki se spodbudno odziva na značilnosti pogosteje izključenih učencev.....	84
III. 2. 1. Pojmovanje socialne pravičnosti J. Rawlsa.....	87
III. 2. 2. Feministični odziv na javno in zasebno - etika skrbi.....	92
III. 2. 3. Posameznik vs. skupnost - komunitarijanska etika.....	95
III. 2. 4. Soočanje s kulturno različnostjo v šolah - multikulturalizem.....	98
III. 2. 5. Holističen pristop oblikovanja šol kot razvojno (vzgojno) podpornih institucij.....	101
III. 3. Spoznanja ob analizi diskurzov in etičnih teorij.....	103
<b><i>IV. IDEJA INKLUZIJE NA PODROČJU ŠOLANJA</i></b> .....	106
IV. 1. Mednarodni kontekst razvoja ideje inkluzije.....	118
IV. 1. 1. Vpliv nekaterih zgodovinskih dogodkov in razprav na razvoj ideje inkluzije.....	119



IV. 1. 1. 1. Raziskave o učinkih vključevanja hendikepiranih učencev v redne šole.....	121
IV. 1. 2. Ključni mednarodni dokumenti za področje osnovnega šolanja .....	1253
IV. 1. 2. 1. Konvencija o otrokovih pravicah .....	1253
IV. 1. 2. 2. Salamanška izjava .....	1275
IV. 1. 2. 3. Premagovanje izključenosti z inkluzivnimi ukrepi v izobraževanju .....	118
IV. 2. Opredeljevanje inkluzije na področju izobraževanja.....	1342
IV. 2. 1. Definicije inkluzije oz. koncepti inkluzivnega izobraževanja.....	1353
IV. 2. 2. Argumenti za inkluzivno izobraževanje.....	1442
IV. 3. Načini implementacije inkluzivnega izobraževanja .....	14634
IV. 3. 1. Širša družba in izobraževalni sistem.....	14634
IV. 3. 2. Raven posameznih šol.....	14836
IV. 3. 2. 1. Kazalci za razvijanje inkluzivno naravnane šole.....	140
IV. 3. 3. Dogajanje v razredih.....	145
IV. 4. Kritike inkluzivnega izobraževanja .....	147
IV. 4. 1. Paradigmatske spremembe in nesoglasja .....	151
IV. 4. Na kaj vse bi morali biti pozorni, če bi želeli dosegati inkluzivno naravnost naših osnovnih šol? .....	154
<b><i>V. PRIMERJALNA ŠTUDIJA RAZVOJA INKLUZIVNIH ŠOL V RAZLIČNIH DRŽAVAH</i></b> .....	
V. 1. Pojmovanje integracije in inkluzije na Norveškem .....	1697
V. 1. 1. Razvoj ter konceptualizacija integracije in inkluzije.....	1720
V. 1. 2. Pojmovanje konceptov integracije in inkluzije na osnovni šoli Berg.....	163
V. 1. 3. Predstavitev osnovne šole Berg.....	164
V. 1. 4. Metode zbiranja podatkov .....	164
V. 1. 5. Stališča učiteljev o 'prilagojenem izobraževanju' .....	165
V. 1. 6. Participacija učencev.....	166
V. 1. 6. 1. Akademska participacija .....	166
V. 1. 6. 2. Socialna participacija .....	167
V. 1. 7. Zaključek ali samo še več vprašanj? .....	168
V. 2. 'Mainstreaming' in inkluzija v Združenih državah Amerike .....	170
V. 2. 1. Razvoj posebnega izobraževanja .....	172
V. 2. 2. Izobraževanje hendikepiranih otrok v Kaliforniji – analiza diskurzov .....	178
V. 2. 3. Šola M. Piercy ter razvoj politike in prakse inkluzije v Longviewu.....	184
V. 2. 4. Raziskovalna metoda.....	185
V. 2. 5. Ugotovitve .....	186
V. 3. Anglija in njeni poskusi uresničevanja integracije in inkluzije .....	189
V. 3. 1. Zgodovinski razvoj posebnega izobraževanja v Angliji.....	192

V. 3. 2. Angleška politika v praksi – analiza diskurzov .....	197
V. 3. 3. Študija primera na srednji šoli Lovell.....	200
V. 3. 4. Konceptije posebnega izobraževanja in integracije.....	201
V. 3. 4. 1. Organizacijski odziv na različnost učencev .....	203
V. 4. Do katerih spoznanj nas pripeljejo opisani primeri uvajanja inkluzivnosti? .....	22008
<b>VI. OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE NA SLOVENSKEM</b> .....	211
VI. 1. Zgodovinski pregled razvoja osnovne šole na slovenskem in možnosti izobraževanja deprivilegiranih skupin učencev .....	211
VI. 2. Teoretska analiza relevantnih dokumentov, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno dejavnost v Sloveniji na osnovnošolski ravni.....	2320
VI. 2. 1. Katere koncepte vključevanja in pravičnosti je mogoče prepoznati v sistemskih rešitvah – na načelni in formalni ravni .....	2342
VI. 2. 2. Zakonodaja na področju šolanja romskih učencev in otrok priseljencev .....	225
VI. 2. 3. Zakonodaja na področju šolanja učencev s posebnimi potrebami .....	229
VI. 3. Ugotovitve kritične analize načelnega in formalnega nivoja opredeljevanja osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji .....	236
<b>VII. EMPIRIČNI DEL</b> .....	240
VII. 1. Opredelitev raziskovalnega problema.....	240
VII. 2. Metodologija .....	243
VII. 2. 1. Raziskovalna metoda.....	243
VII. 2. 2. Vzorec anketiranih.....	243
VII. 2. 3. Postopek zbiranja podatkov.....	246
VII. 2. 4. Obdelava podatkov .....	247
VII. 3. Rezultati .....	247
VII. 3. 1. Taksonomska analiza .....	254
VII. 3. 1. 1. Taksonomska analiza pri razrednih učiteljih .....	254
VII. 3. 1. 2. Taksonomska analiza pri predmetnih učiteljih.....	257
VII. 3. 2. Frekvenčna in faktorska analiza vprašanj vezanih na razvoj osebnostnih dimenzij .... .....	260
VII. 4. Osnovne ugotovitve empirične raziskave .....	265
<b>VIII: SKLEPNE UGOTOVITVE</b> .....	268
<b>IX. VIRI IN LITERATURA</b> .....	278
<b>X. PRILOGE</b> .....	299

## ***KAZALO PREGLEDNIC***

Preglednica št. 1: Delež učencev, vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja (Vršnik Perše 2005, str. 18).....	16
Preglednica št. 2: Število učencev (dečkov in deklic), vpisanih v šole s prilagojenim programom (Vpis učencev ... 2007).....	16
Preglednica št. 3: Razmerja med diskurzi, paradigmami, modeli, (meta)teorijami in praksami (po Stangvik 1998, str. 140).....	70
Preglednica št. 4: Osnovne značilnosti in razmerja med različnimi diskurzi na področju posebnega izobraževanja .....	88
Preglednica št. 5: Tri osnovne paradigme raziskovanja v posebnem izobraževanju (Skidmore 2004, str. 10) .....	92
Preglednica št. 6: Različne usmerjenosti na konstrukcijo koncepta nezmožnosti (Stangvik 1998, str. 145) .....	83
Preglednica št. 7: Prikaz razlik med etiko pravičnosti in etiko skrbi .....	94
Preglednica št. 8: Definicije inkluzije (Florian 1998/2005, str. 31) .....	124
Preglednica št. 9: Značilnosti specializiranega in rednega izobraževanja .....	128
Preglednica št. 10: Značilnosti integriranega izobraževanja .....	128
Preglednica št. 11: Značilnosti inkluzivnega izobraževanja .....	129
Preglednica št. 12: Značilnosti diskurza odklona in diskurza inkluzije (Skidmore 2004, str. 113).....	138
Preglednica št. 13: Glavni pogoji za upravljanje s kompleksnimi spremembami (Topping in Maloney 2005, str. 9) .....	139
Preglednica št. 14: Uporaba Kazalcev za inkluzijo znotraj ciklusa načrtovanja razvoja šol (Booth & Ainscow 2002, str. 10).....	144
Preglednica št. 15: Kaskadni model organizacije s poudarkom na načelu najmanj restriktivnega okolja.....	175
Preglednica št. 16: Organizacijski odzivi na različnosti učencev (Booth idr. 1998, str. 210).204	
Preglednica št. 17: Starši učencev posameznih vrst šol ob koncu šol. leta 1939/40 po poklicu. .....	214

Preglednica št. 18: Zavodi za usposabljanje (interni, eksterni – posebne šole – posebni oddelki); (Pavčič 1970, str. 654) .....	217
Preglednica št. 19: Vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v obdobju 1980/81–1999/2000 (The Education... 2000/01).....	219
Preglednica št. 20: Spolna struktura anketiranih učiteljev.....	244
Preglednica št. 21: Delež razrednih učiteljev glede na delovno mesto.....	244
Preglednica št. 22: Izobrazbena struktura anketiranih učiteljev .....	245
Preglednica št. 23: Pridobljeni pedagoški nazivi anketiranih učiteljev .....	245
Preglednica št. 24: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o tem, v kakšnem razredu si želijo poučevati .....	248
Preglednica št. 25: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o razrednih pogojih boljšega napredovanja v osebostnem razvoju .....	250
Preglednica št. 26: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o razrednih pogojih boljšega napredovanja učencev v znanju .....	252
Preglednica št. 27: Število in odstotni deleži razrednih učiteljev v posameznih skupinah taksonomske analize .....	254
Preglednica št. 28: Frekvenčna struktura odgovorov razrednih učiteljev znotraj posameznih skupin taksonomske analize ter izračuni $\chi^2$ -preizkusov .....	255
Preglednica št. 29: Število in odstotni deleži predmetnih učiteljev v posameznih skupinah taksonomske analize .....	257
Preglednica št. 30: Frekvenčna struktura odgovorov predmetnih učiteljev znotraj posameznih skupin taksonomske analize ter izračuni $\chi^2$ -preizkusov .....	258
Preglednica št. 31: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o stopnji pomembnosti osebnostnih lastnosti.....	260
Preglednica št. 32: Prikaz nasičenosti faktorjev s posameznimi trditvami pri razrednih in predmetnih učiteljih.....	262
Preglednica št. 33: Frekvenčna struktura odgovorov učiteljev o odgovornosti za oblikovanje osebnostnih dimenzij učencev .....	264

## ***I. UVODNO RAZMIŠLJANJE***

Inkluzija in inkluzivnost sta danes v svetu postali precej modni besedi, ki ju v svojih javnih nastopih uporabljajo mnogi (politiki in ekonomisti), čeprav njun pomen v večini primerov ni povsem pojasnjen. Pri nas njuno uporabo zasledimo redkeje, pa še to skoraj vedno v kontekstu (šolanja) učencev<sup>1</sup> s posebnimi potrebami (glej npr. Integracija/inkluzija ... 2003; Konferenca ... 2005; Schmidt 2006; Otroci s posebnimi potrebami 2006).

In kaj novega nam pravzaprav ponuja ideja inkluzije? Poskušala naj bi preseči v vseh večjih družbah prisotno, že stoletja staro težnjo po razlikovanju, vrednotenju in razvrščanju ljudi. Merila za razvrščanje in vrednotenje posameznikov se od družbe do družbe zelo razlikujejo, vendar je vsem skupna težnja po čim bolj zgodnjem prepoznavanju posameznih članov, ki na podlagi izbranih meril preveč izstopajo od večine, ter njihovem obravnavanju oz. obvladovanju. Nekateri avtorji (npr. Wolfensberger 1983/2004<sup>2</sup>, str. 43, 45; Zaviršek 2000, str. 13–14) navajajo številne primere povsem nasprotnega vrednotenja oseb s podobnimi značilnostmi znotraj različnih družb. Na primer oseba s halucinacijami je lahko v nekaterih kulturah prikazana kot necenjena in v primerjavi z drugimi manjvredna, medtem ko v drugih kulturah (med nekaterimi ameriško–indijanskimi ljudstvi in tudi v arabskem svetu) ta lastnost lahko vzbuja izjemen ugled, celo strahospoštovanje, saj tam takšen pojav pojmujejo kot božjo manifestacijo ali manifestacijo božjih ljubljencev. Podobno je z osebami s hudo poškodovanimi rokami, ki so povsem nefunkcionalne in bi jih na Zahodu opredelili kot resno invalidne osebe, na Daljnem vzhodu pa je takšna invalidnost znak višjega položaja osebe – celo tako visokega, da se mora sleherni zavedati, da je oseba tam zato, da ji drugi služijo. Zatorej je v tem kontekstu invalidni posameznik izbranec, ki mu ni treba služiti na običajen način, temveč je tam zato, da bi mu drugi služili. Toda tudi znotraj istega kulturnega okolja lahko telesu, ki mu manjka del, pripisujemo v različnih kontekstih raznolike pomene: junaštvo v primeru vojnega veterana, umetniško vrednost razrezanemu telesu na odru, minljivost prizadetemu telesu v visoki starosti. Izpostavljanje določenih (fizičnih) lastnosti kot večvrednih in zelo cenjenih je v zgodovini privedlo celo do pohabljanja (npr. trdno povezovanje ženskih stopal z namenom, da bi ta ostala čim manjša, ker je bilo to na skrajnem

---

<sup>1</sup> V doktorski disertaciji bom zaradi pogoste uporabe nekaterih pojmov (učenec/učenka, učitelj/učiteljica, specialni pedagog/specialna pedagoginja, asistent/asistentka) uporabljala samo moško obliko samostalnikov (v ednini in množini), pri čemer bodo vedno mišljeni predstavniki obeh spolov.

<sup>2</sup> Tovrsten način navajanja ni prav pogost, zato zahteva pojasnilo. Na področju posebnih izobraževalnih potreb in inkluzivnega izobraževanja je bilo v zadnjih 50 letih objavljenih zelo veliko število prispevkov. Med slednjimi so pri založbi RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group, izbrali najbolj pomembne in jih leta 2004 objavili v štirih obsežnejših zbornikih razprav z naslovom *Special Educational Needs and Inclusive Education*. S tem so izjemno olajšali oz. sploh omogočili dostop do starejših člankov. Zatorej prva navedena letnica po priimku pomeni prvo objavo te razprave, za poševnico pa je navedeno leto objave zbornika razprav, iz katerega sem pridobila številne pomembne vire.

Vzhodu posebej cenjeno; ali pa kastriranje fantov, da bi lahko dosegli status pevcev kastratov, ki so bili zlasti v obdobju renesanse izjemno zaželeni).

Pogled na preteklo stoletje pokaže, da so se nekatere skupine posameznikov morale močno truditi za družbeno prepoznanje svoje enakopravnosti oz. enakovrednosti. Če so bila v bližnji in daljni preteklosti dolgo prisotna merila za razlikovanje rasa, spol in vera ter iz njih izhajajoča, družbeno večinoma povsem sprejemljiva apriorna večvrednostna oz. manjvrednostna pozicija, je danes v večini evropskih, avstralskih in severnoameriških držav tovrstno razlikovanje prepoznano kot nesprejemljivo. Vendar to še zdaleč ne pomeni, da je v omenjenih delih sveta razlikovanje in vrednotenje ljudi izginilo. V večini dežel so se spremenila le merila, ki so v našem času predvsem nacionalna pripadnost ter takšna ali drugačna različnost v razvoju (telesna, duševna, duhovna), kot tudi razlike, vezane na spol in drugačen socialno-ekonomski položaj. Glede enakovrednega sprejemanja pripadnikov različnih veroizpovedi se v zadnjem času dogajajo precej dramatične stvari (povezovanje terorizma skoraj izključno z muslimansko vero), zato bi težko trdili, da je s tega vidika razlikovanja človeška družba naredila kakšen velik korak. Ob tem se postavlja vprašanje, ***od kod izvira predstava, da skupaj lahko živimo le med seboj precej podobni ljudje oz. da je treba različnost korigirati?***

Takšna ali drugačna različnost med ljudmi je pogosto težko spremenljivo, pa tudi težko sprejemljivo dejstvo, ki zahteva veliko mero sporazumevanja, da ne bi prihajalo do nesoglasij in do potrebe po zapostavljanju oz. izpostavljanju določenih skupin ljudi. V preteklosti se je najpogosteje dogajalo, da je določena lastnost bila precenjena oz. podcenjena, na podlagi česar so bili tudi nosilci teh lastnosti bolj oz. manj vrednoteni in pogosto posebej izpostavljeni ali celo izrinjeni iz družbe. Po kruti izkušnji 2. svetovne vojne in ozaveščanju njenih posledic je mednarodna javnost tovrstno ravnanje ocenila kot nesprejemljivo, zato se večje družbene skupine pri soočanju z različnostjo redkeje zatekajo k očitnemu zapostavljanju in izključevanju, pač pa se največkrat pojavljajo bolj ali manj prikrita podcenjevanja, ignoranca. Osnovni dilemi sta torej, ***kolikšna stopnja različnosti še omogoča znosno družbeno življenje in kako je mogoče obvladovati ter sprejemati različnost.***

Vprašanje izrinjenosti in nesprejemanja se v sodobnem času pojavlja tudi na šolski ravni, pri čemer mednarodna in strokovna javnost opozarjata na izrazito kompleksnost in prefinjenost procesov znotraj šol, ki prispevajo k pretiranemu izključevanju določenih, prepogosto socialno že tako ali tako deprivilegiranih skupin učencev. Problematika inkluzivnosti šol in tudi drugih družbenih institucij je v zadnjem desetletju postala tako aktualna, da je deležna pozornosti mnogih, tako politikov, znanstvenikov in raziskovalcev, pa tudi umetnikov in drugih ustvarjalcev. Temeljna ideja inkluzije je, da lahko družba s spreminjanjem obstoječih in ustaljenih načinov delovanja omogoči večjo vključenost in

participacijo doslej izključenih manjšinskih skupin oziroma tistih, ki so potisnjene na rob družbenega dogajanja. Zakaj in s kakšnim namenom je v zgodovini prišlo do takšne stopnje družbene razslojenosti, je eno izmed zelo zanimivih in kompleksnih vprašanj, vendar ne bo predmet pričujočega dela. Sama sem si zastavila nekoliko drugačno vprašanje, ki pa ni nujno tudi manj kompleksno, kajti **oblikovanje šole kot inkluzivno naravnane institucije zadeva mnoge dileme, povezane s širšo družbo**; zahteva upoštevanje 'Zeitgesita' oz. objektivnega duha (Gogala 2005, str. 111) posameznih družb in **upoštevanje specifičnosti institucionalnega (šolskega) delovanja ter težko ulovljivo področje medosebnega**.

Četudi naj bi bila osnovna šola še vedno močno vpeta v reproduciranje obstoječih družbenih razmerij (Althusser 1980) in prepletena s prevladujočo družbeno ideologijo, je lahko tudi prostor oblikovanja novih razmerij med vladajočimi in vladanimi (Nemitz 1992). Ali se to zgodi ali ne, je odvisno od mnogih dejavnikov, predvsem pa od zmožnosti in pripravljenosti, analizirati in skušati spreminjati (bolj ali manj sprejemljive) učinke, ki jih ima proces šolanja. Morda si je treba najprej odgovoriti na vprašanje, kakšne učinke šolanja si sploh želimo oz. jih pričakujemo. Ob tem se ponovno jasneje izpostavlja pri nas do neke mere še vedno aktualna dilema, ali je vloga šole predvsem vzgoja ali izobraževanje. Zakaj je vprašanje, ali naj šola predvsem vzgaja ali izobražuje, ponovno aktualno? Zato, ker je temeljna težnja inkluzivno naravnanih institucij **povečevanje participacije** vseh udeležencev v akademskem in socialnem smislu; če to opredelimo negativno, potem lahko rečemo **zmanjševanje izključevanja**, ki ga proizvajajo obstoječe šolske prakse. Prakse izključevanja pa se lahko odražajo na ravni izobraževalnih ali na ravni vzgojnih dejavnosti. Šolski sistem namreč – podobno kot širša družba – bolj ali manj prefinjeno izloča tiste posameznike, ki se v njegov način delovanja ne vključijo najbolje oz. so znotraj sistema neuspešni po merilih, ki so prepoznana kot ključni kazalniki uspešnosti. Pri tem moramo imeti pred očmi, da je selektivna naravnost vključena že v sam sistem šolanja, in tudi, da na napredovanje konkretnega posameznika znotraj tega sistema ne vpliva le šola s svojim sistemom delovanja, marveč imajo pomembno vlogo tudi družina, njen socialno-ekonomski položaj in širše socialno okolje, v katerem odrašča učenec.

Tako se zelo jasno izpostavi vprašanje, kako sploh opredeliti uspešnost šolanja, in v tej povezavi, kateri so kazalniki uspešnosti šol? Če so ključni kazalniki rezultati izobraževanja, ki se odražajo bodisi v šolskih ocenah ali z eksternimi preverjanji, potem je jasno, da bo stopnja uspešnosti šole močno pogojena z raznolikostjo šolajočih učencev. In če se v šolskem sistemu vzpostavi princip primerjanja ter s tem na nek način tekmovanja šol glede doseženih rezultatov, potem je logična posledica, da šole bodisi ne želijo sprejemati učencev, ki zaradi svoje različnosti ne dosegajo najboljših rezultatov, oz. iščejo rešitve v njihovem preusmerjanju v manj zahtevne programe ali celo k izključitvi iz šolskega sistema. To je gotovo eden od vidikov, kjer se soočamo s temeljnimi vprašanji, kot je vprašanje vzgojnih in

izobraževalnih učinkov šolanja oz. vprašanje, čemu je šola sploh namenjena? ***Izpostavljanje zgolj izobraževalnih kazalnikov kot ključnih pri ugotavljanju uspešnosti delovanja šol je gotovo v izrazitem nasprotju z uveljavljanjem inkluzivnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu.*** Ideja inkluzivne naravnosti družbenih institucij torej očitno prej ali slej privede do pretresa njihovih temeljev; zahteva ponoven pregled ter ponovno oblikovanje temeljnih načel in namenov delovanja.

***Drugo kompleksnejše vprašanje je, kako oblikovati šolski sistem, da ne bo že s svojo okorelo strukturo prispeval k dodatnemu izključevanju, oz. kako mora biti sistem toliko definiran, da še omogoča delovanje in obvladljivost.*** Tu je treba najprej opredeliti pojem ekskluzije oz. izključevalnosti na sistemski ravni: mar to pomeni dokončen izpad iz šolskega sistema ali le preusmeritev v druge, po mnenju strokovnjakov za posameznika bolj prilagojene programe? Jasnejšo opredelitev izključevalnosti nam poleg nekaterih objektivnih rezultatov (uspešnost učencev v posebnih programih oz. posledice izpada mladoletnikov iz šolskega sistema, stopnja in vrste zaposljivosti glede na različnost posameznikov itd.) gotovo dajejo tudi osebne izkušnje ljudi, ki so bili deležni drugačne obravnave od večine (občutje povezanosti s širšo družbeno stvarnostjo, (z)možnosti participacije in oblikovanja lastnega sloga življenja, stopnja odvisnosti oz. samostojnosti itd.). Na eni strani je torej šola oz. šolski sistem s svojo bolj ali manj ustaljeno logiko delovanja, na drugi pa posamezniki, ki v večini razvitih držav ne morejo uiti temu sistemu, vsaj ne na stopnji osnovnega šolanja. Gre torej za precej zahtevno soočenje zgodovinsko-socioloških, pedagoško-psiholoških in tudi filozofskih vidikov šolanja.

Odgovoriti na kompleksna sistemska vprašanja, ki jih ideja oblikovanja inkluzivno naravnanih šol predpostavlja, je torej nujno, vendar še zdaleč ne zadostno, kajti to je le prvi korak na poti udeležanja inkluzivnosti. Tu pa ***se srečamo*** z drugačno problematiko, ***namreč z ljudmi, ki delajo znotraj šolskega sistema in imajo v večini primerov dokaj jasna stališča do tega vprašanja. Ker so se ta stališča oblikovala v teku njihovega zgodnjega življenja, so močno zasidrana in težje spremenljiva.*** V naši državi ima večina odraslih izkušnjo, da se učno neuspešne ali disciplinsko problematične učence preusmeri v šole s prilagojenim programom, kjer se z njimi ukvarjajo za to posebej usposobljeni strokovnjaki; ti učenci v času šolske obveznosti ostanejo tam in se ne vračajo nazaj v redne osnovne šole. Gre za bolj ali manj zgodnjo izkušnjo, ki je večkrat delovala kot grožnja, kajti le redko kdo si je želel, da bi ga izključili iz skupine sošolcev in s tem tudi iz skupine vrstnikov, saj so otroci iz soseščine v svoje igre težje (ali sploh ne) sprejemali tiste, ki so hodili v posebne šole. Prijateljske in vrstniške vezi je v nekaterih primerih na silo pretrgal šolski sistem, ker je deloval tako, da lahko redne šole obiskujejo le tisti učenci, ki so pri vseh predmetih uspešni in obenem učitelju ne delajo preveč preglavic s svojo razposajenostjo in neukrotljivostjo. Le redko, če sploh kdaj, se je pri odločanju, kam z učencem, spraševalo o



usposobljenosti učitelja, o njegovi pripravljenosti, da bi prilagodil delo posameznikovim specifičnostim ali poiskal načine, da bi bil posameznik bolje sprejet med sošolci, pa tudi ne o tem, kaj o svoji neuspešnosti oz. problematičnosti meni učenec sam in kje vidi rešitve. Tovrstne izkušnje z jasnimi in nekritično sprejetimi merili izključevanja nedvomno močno omejujejo naš način razmišljanja in večkrat pomenijo veliko oviro pri udejanjanju racionalno še tako jasno sprejete ideje.

***Inkluzija in inkluzivna naravnost je nedvomno postala že civilizacijska norma in le redki se ji upajo oporekati. To lahko povzroča še dodatne težave, saj se kot posamezniki skorajda ne sprašujemo o možnostih uresničevanja nekih idealov in vrednot***, ki jih zagovarja družba, ki ji pripadamo, kar v primeru udejanjanja inkluzivnosti pomeni veliko stopnjo razdvojenosti znotraj nas samih. Gre za idejo, ki je tako rekoč popolno nasprotje tistega, česar smo bili deležni v času šolanja in smo sprejemali kot bolj ali manj upravičeno in nedvomno strokovno utemeljeno. Sedaj pa večinoma brez pomisleka sprejemamo in se 'pod prisilo širše družbe' načeloma strinjamo z idejo inkluzije, medtem ko v konkretnih praksah, četudi ne delujemo znotraj šolskega sistema, pogosto delamo ravno nasprotno, ko, recimo, kot starši otrokom onemogočamo in omejujemo stike z drugačnimi, kakor koli jih že opredeljujemo. V tem smislu se lahko popolnoma strinjamo s Pečjakom (1999), ki nas v svojem polemičnem razmišljanju opozarja, da so »vrednote lahko le milo za pranje vesti«. ***Zato osebno sprejetje inkluzivnosti od nas nekako zahteva tudi sesutje 'vere' v učinkovitost in pravičnost tedanjega šolskega sistema, pa tudi sesutje vere v dobronamernost delovanja učiteljev in drugih strokovnjakov.*** Potrebne je torej veliko osebne zavzetosti za temeljit premislek in ponovno določitev temeljnih načel (pravičnost in učinkovitost šolskega sistema, etičnost in strokovna argumentacija rešitev, ...) ter namenov šolanja (vzgoja strpnih posameznikov, zmožnih ne le sprejemanja, temveč tudi delovanja v družbi različnih, uspešno napredovanje pri učenju in socialni participaciji, ...) in prepoznanje prikrajšanosti, ki smo je bili deležni, ter v tej zvezi za priznanje lastne 'ozkosti' pogleda na problematiko. Tudi kot posamezniki se moramo torej soočiti s temeljnimi vrednotami in normami ter preoblikovati v teku šolanja prevzeta stališča do drugačnih.

***Ideja inkluzije preči torej individualno in družbeno raven, pri čemer predpostavlja tako osebno kot družbeno zavezanost tej vrednoti in pripravljenost delovanja v smeri vsakdanjega udejanjanja, kar pa ni vezano le na šolsko delovanje, temveč na širše družbene prakse.*** Očitno gre pri poskusu udejanjanja inkluzivnosti za zelo kompleksno in težje obvladljivo dogajanje, ki poleg skupnega delovanja v tej smeri in zavezanosti tej ideji predpostavlja tudi interdisciplinaren pristop pri iskanju konkretnih rešitev.

Šolski sistem v celotni vertikali in še posebej obvezno šolanje ima zelo pomembno vlogo pri uresničevanju družbene inkluzivnosti. Učenci v šoli prej ali slej spoznajo ne le napisana, marveč tudi nenapisana pravila, ki večinoma bistveno določajo družbene odnose, razmerja, ki

jih posameznik vzpostavlja z vrstniki, pa tudi razmerja do avtoritet. In tovrstna zgodnja izkustvena spoznanja o delovanju in razmerjih v družbi odločilno določajo posameznikovo zmožnost in pripravljenost za nadaljnja vzpostavljanja odnosov. Osnovna šola ima zato izredno pomembno vlogo, saj ima navkljub vpetosti v širša družbena razmerja ter prevladujočo ideologijo možnost bolj ali manj avtonomnega oblikovanja pravil skupnostnega bivanja. Seveda je pri tem omejena z nekaterimi temeljnimi vrednotami, kot so spoštovanje človeškega dostojanstva, pravičnost in enakopravnost, vendar ima kljub temu kar veliko možnosti oblikovanja in razvijanja šolskega etosa. Vprašanje, ki se pri tem pojavlja, je, ali so šole pripravljene razvijati in oblikovati koncept vzgoje, utemeljen na idealu inkluzije? In kaj naj bi koncept/-i inkluzije, ki je/so postal/-i aktualen/-ni sredi 90. let prejšnjega stoletja, doprinesel/-i šolam?

***V ozadju koncepta/-ov je nedvomno moč prepoznati predpostavko, da redna šola lahko zmanjša selektiven in izključevalen učinek šolanja.*** Ob tem pa se najprej postavi vprašanje, pri katerih skupinah učencev je šola najbolj izključevalna, in v tem smislu, kako najprej prepoznati obstoječe izključevalne prakse, ter nato, kako jih odpraviti. Za šole, ki se odločijo slediti ideji inkluzivne naravnosti, to pomeni, da se odločijo za pot, za katero se zavedajo, da je ne bodo nikoli prehodili povsem do konca, saj gre pri inkluziji za proces nenehnega preverjanja, analiziranja procesov in rezultatov, včasih pa tudi potrebnega spreminjanja že ustaljenega dela. Inkluzija jasno predpostavlja tudi pripravljenost učiteljev po stalnem vrednotenju lastnega dela, pripravljenost za pridobivanje novih znanj in razvijanje zmožnost interdisciplinarnega (sodelovalnega) pristopanja k poučevanju z namenom, omogočiti vsem učencem vključenost v redni vzgojno-izobraževalni proces.

In nenazadnje se moramo zavedati, da ob tem ***pogosto trčimo na dokaj tradicionalne in toge predstave učiteljev oz. specialnih pedagogov*** in (rednih in specializiranih) šol o njihovi lastni vlogi v procesu šolanja učencev; te so lahko ena izmed najtežjih ovir pri uresničevanju inkluzivnosti šol. Upoštevati moramo, da ta proces udejanjanja inkluzivne naravnosti zahteva kar veliko časa, energije in predvsem osebnega zavzemanja vseh zaposlenih na šoli, poleg tega pa pri tem početu in vpeljevanju učencev v drugačno skupnost, kot so je bili vajeni dotlej, ne privede do hitrih in takoj vidnih rezultatov. Vendar nekatere sodobne izkušnje učiteljev z neobvladljivimi, fizično in verbalno agresivnimi učenci, nestrinjanje staršev z vključenostjo romskih učencev v nekaterih slovenskih osnovnih šolah ipd. pred šolske kolektive postavljajo nove izzive in zahteve, za katere bo treba najti neke bolj konstruktivne rešitve kakor npr. nameščanje kamer in zaposlovanje varnostnikov na šolah. Pri tem je včasih pametno pogledati onkraj slovenskih meja, kjer se prav tako soočajo s podobno problematiko. Čeprav skušajo v različnih deželah delovati različno, je mogoče iz teh rešitev prepoznati neke skupne imenovalce.

V ta namen se bomo po predstavitvi raziskovalnih vprašanj pričujoče doktorske disertacije, po utemeljitvi izbrane tematike in pojasnitvi določenih pojmov, ki bodo v delu pogosteje uporabljani, seznanili z nekaterimi najbolj prepoznavnimi strokovno-formalnimi odzivi na učence, ki so (bili) pogosto izključeni iz akademskega ali socialnega dogajanja v razredih in šolah. Tako bomo ugotavljali, katerim skupinam učencem je bila v preteklosti namenjena večja pozornost strokovnjakov, ter do katerih rešitev na formalni in strokovni ravni so ti koncepti privedli. Ker je področje šolanja izjemno večplastno in prepleteno s številnimi vidiki družbenega življenja, bomo v tretjem poglavju najprej spoznavali, kateri diskurzi, znanstvene paradigme in modeli so imeli v zadnjih 50 letih pri utemeljevanju primernejših rešitev za nekatere skupine učencev najodločilnejšo vlogo in kako se le-ti kažejo na ravni formalnih opredelitev. Področje (obveznega) šolanja je izjemno občutljivo, in zahteva jasno opredelitev namenov in ciljev šolanja ter uokvirjanje temeljnih načel delovanja tudi na odnosni ravni. Zato si bomo v nadaljevanju ogledali, kako so nekateri vidnejši teoretiki opredeljevali načela pravičnega in spoštljivega delovanja ter kako so ugotavljali, ali je mogoče kateri izmed etičnih teorij dati prednost pred drugimi, ali pa je v razmerjih med njimi mogoč enakovreden preplet. V osrednjem delu je največ pozornosti namenjene tako zgodovinskemu razvoju ideje inkluzije kot predvsem opredeljevanju le-te na področju izobraževanja. Seznanili se bomo tudi z ugotovitvami nekaterih raziskovalcev o načinih implementacije inkluzivnega izobraževanja, pri kateri je treba pozornost namenjati tako širši družbi in izobraževalnemu sistemu, pa tudi posameznim šolam in še zlasti dogajanjem v razredih. Po predstavitvi bolj pogosto slišanih kritik inkluzivnega izobraževanja in paradigmatskim spremembam ter nesoglasjem bodo v zaključku poglavja predstavljeni ključni vidiki, na katere je treba biti pozoren pri udejanjanju inkluzivne naravnosti šol. Peto poglavje je namenjeno primerjalni analizi razvoja inkluzivnih šol v nekaterih državah. Najprej bodo predstavljene temeljne značilnosti šolskega sistema ter razmerja med posebnim in rednim izobraževanjem skozi šolsko zakonodajo in analizo diskurzov. V nadaljevanju so bolj ali manj podrobno predstavljene še ugotovitve študije primerov izbranih šol v posameznih državah, ki nam omogočajo natančnejši vpogled možnih zdrsov pri udejanjanju inkluzivne naravnosti na institucionalni ravni in na ravni konkretnega dogajanja v razredih. V šestem poglavju je pozornost usmerjena v zgodovinski razvoj osnovnošolskega izobraževanja na slovenskem ter v kritično analizo ta čas veljavnih formalnih rešitev, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno dejavnost na osnovnošolski ravni, in sicer predvsem skozi vidik možnosti oblikovanja inkluzivno naravnanih šol. V sedmem poglavju so predstavljena stališča reprezentativnega vzorca slovenskih osnovnošolskih učiteljev do raznolikosti učencev in o lastni vlogi pri spodbujanju osebnošolskega razvoja učencev. Zaključno poglavje je namenjeno strnjeni predstavitvi spoznanj in ugotavljanju možnosti oblikovanja inkluzivno naravnanih osnovnih šol na Slovenskem.

## ***I. 1. Raziskovalna vprašanja in hipoteze***

Temeljno raziskovalno vprašanje pričujoče disertacije je, ***ali trenutne sistemske možnosti in njihova realizacija v slovenskih osnovnih šolah omogočajo doseganje izobraževalne in socialne inkluzije?*** Pri raziskovanju tega področja namreč izhajam iz predpostavke, da se v naših osnovnih šolah doslej še ni oblikoval inkluzivni model vključevanja skupin učencev, ki se (glede na razvojne posebnosti ter etnično, socialno in kulturno pripadnost) bistveno razlikujejo od večine. V ta namen bom ob analizi različnih konceptov inkluzije in nekaterih (tujih) izkušenj poiskala strategije oblikovanja inkluzivne naravnosti slovenske osnovne šole.

Ob tem je treba poudariti, da v doktorski disertaciji ne bom večje pozornosti namenjala vlogi spola in vidiku socialno-ekonomskega položaja družin, iz katerih prihajajo učenci. Čeprav gre za izjemno vplivna vidika vključenosti oz. izključenosti učencev v šolsko dogajanje – to še posebej velja za vidik socialno-ekonomskega položaja, ki je po sodobnih podatkih eden izmed ključnih kazalcev šolskega uspeha (Topping in Maloney 2005, str. 7) –, sem se odločila, da ju v tem delu posebej ne tematiziram. Eden izmed razlogov, zakaj se nisem lotila tega obsežnega področja, je težko opredelljiv pojem revščine (ekonomski, socialni ali kulturni vidik) (Sen 2002) oz. socialne razslojenosti, ki v Sloveniji npr. še ni povsem jasna (Hanžek, Šuštaršič 1999). Naslednji razlog je nedvomno ta, da se na tem področju doslej še ni razvila neka jasna raziskovalna paradigma, katere osrednje mesto bi bilo vprašanje premoščanja ovir revnih učencev v izobraževanju. Obstajajo nekateri teoretični koncepti, ki dokazujejo, zakaj in kako šola z uporabo jezika, s svojimi pravili ter eksplicitnimi in implicitnimi praksami ohranja družbeno razslojenost (npr. Bernstein 2003/2004; Bourdieu 1986/2004), ki bistveno prispevajo k osvetlitvi kompleksnosti in subtilnosti teh procesov onemogočanja revnih učencev v šoli. Toda na ravni konkretnih rešitev z izjemo kompenzacijskih programov (ti so z vidika izključevanja učencev lahko zelo problematični) ne najdemo kakšnih drugih idej. Prisotno je neko splošno prepričanje, da sta delovanje šole in struktura odnosov v njej utemeljena na vrednotah in vzorcih življenja srednjega/višjega socialno-ekonomskega razreda, kar da je temeljni razlog za težave revnih učencev. In kaj to pravzaprav pomeni oz. kako bi lahko to nespodbudno ugotovitev premostili? Razgrnitev le nekaterih vidikov in vprašanj šolanja učencev iz nižjih socialno-ekonomskih slojev napeljuje na ugotovitev, da bi morali temu problemu nameniti posebno pozornost v smeri razvijanja konkretnih pristopov in predvsem v obliki ozaveščanja pedagoškega kadra o njihovem vplivu na ohranjanje razslojenosti ter pogosto prisotno onemogočanje učencev iz nižjega socialno-ekonomskega sloja.

Za namene doktorske disertacije bom v teoretičnem delu najprej opredelila temeljne pojme in koncepte (segregacija, asimilacija, integracija, inkluzija, multikulturalizem,

interkulturalizem), ki se osredotočajo na izbrane skupine učencev (s specifikom razvoja in v tem smislu telesno-duševnih zmožnosti kot tudi tistih, ki prihajajo iz manjšinskih etničnih skupin) in jih zasledimo v različnih strokovnih razpravah (Fulcher 1989, Ainscow 1991, Peček 2001, Booth & Ainscow 2002, Stubbs 2000, idr.) ter (1) **ugotavljala, kaj novega o(ne)mogoča koncept inkluzije v primerjavi s prejšnjimi koncepti skupnega šolanja vseh učencev v rednih šolah.** V nadaljevanju bodo predstavljeni nekateri koncepti inkluzivnosti, ki so jih različni avtorji oblikovali na podlagi izkušenj z integracijskimi praksami ter tudi na podlagi teoretičnih/kritičnih analiz samih zakonodajnih in strokovnih rešitev. Ob tem bom izpostavila nekaj bolj ali manj filozofsko-socioloških vprašanj, in sicer v smislu razjasnitve nekaterih ključnih vidikov delovanja šole kot družbene institucije, njenih učinkov na posameznika in družbo, ter v tem kontekstu utemeljitev jasno izpostavljenih in udejanjenih vrednot ter etične države vseh vključenih v vzgojno-izobraževalni proces.

Po predstavitvi in analizi izbranih tujih izkušenj, kjer so se razvijanja inkluzivnih šol že resneje lotili (Norveška, ZDA in Anglija), (2) **bom skušala prepoznati, na katerih nivojih, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno dejavnost (kultura, politika, konkretno reagiranje), so potrebne spremembe ob poskusu realizacije ideje inkluzivnih šol.**

V empiričnem delu bom po kritični analizi ta čas veljavnih pravnih in strokovnih dokumentov, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno dejavnost v Sloveniji, (3) **pokazala, da je na načelni ravni v Sloveniji mogoče prepoznati inkluzivno naravnost naše osnovne šole. Na ravni konkretnih zakonov in pravilnikov je v ozadju predpostavka po asimilaciji marginaliziranih skupin učencev (pod drobnogled bom vzela zakonodajo s področja šolanja učencev s posebnimi potrebami, otrok priseljencev in Romov).**

Avtorji, ki se ukvarjajo z vključenostjo 'drugačnih' učencev v redne osnovne šole, pogosto izpostavljajo, da je eden izmed ključnih dejavnikov realizacije ideje inkluzivno naravnanih šol učitelj. Čeprav pri tem večinoma izpostavljajo le vidik učiteljeve čim primernejše metodično-didaktične usposobljenosti za delo v skupini raznolikih učencev, sama menim, da je še pred vprašanjem, kako izboljšati tovrstno usposabljanje učiteljev, treba ugotoviti, kakšna so njihova načelna stališča do skupnega šolanja različnih učencev. Zato bom v nadaljevanju empiričnega dela predstavila mnenja reprezentativnega vzorca slovenskih osnovnošolskih učiteljev o vplivu skupnega šolanja različnih učencev (na učencev osebni razvoj in njegovo napredovanje v znanju). Prav tako me bo zanimalo, ali si učitelji želijo poučevati v skupini različnih/podobnih učencev. S tem delom bom preverjala predpostavki, (4) **da si slovenski osnovnošolski učitelji ne želijo poučevati (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) različnih učencev** in da (5) **so učitelji prepričani, da učenci najbolj napredujejo v znanju in osebostnem razvoju, če so v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju).**

Slovenski šolski sistem je utemeljen na etiki pravičnosti, inkluzivna naravnost šol pa naj bi predpostavljala enakovreden preplet z etiko skrbi in tudi s komunitarijsko etiko. Zato bom med učitelji preverjala, katerim osebnostnim dimenzijam učencev dajejo prednost in kdo je za razvoj teh dimenzij odgovoren. Predpostavljam, da (6) *so po mnenju osnovnošolskih učiteljev v današnji družbi pomembnejše osebne dimenzije, ki bolj sodijo v etiko pravičnosti*, in da je (7) *po mnenju učiteljev odgovornost za razvoj pomembnejših osebnostnih dimenzij učencev porazdeljena med učitelje in starše*.

## ***1. 2. Utemeljitev izbrane teme z vidika šolskega uspeha in socialne vključenosti***

Inkluzija je pojem, ki ga je tudi v slovenskem prostoru v zadnjem času moč večkrat zaslediti. Kot sem poudarila že v uvodnem razmišljanju, se pri nas pojem inkluzija pogosteje pojavlja v kontekstu šolanja in znotraj tega večinoma pri vprašanju izobraževanja skupine učencev, ki jih imenujemo učenci s posebnimi potrebami. Naj za ilustracijo navedem, da sem pri iskanju slovenskih virov (v juniju 2006) znotraj sistema COBISS (prek ključnih besed 'izobraževanje' in 'inkluzi\*') dobila 24 virov, ki so večinoma članki oz. prispevki s konferenc slovenskih avtorjev (razen enega prevoda angleške monografije) in vsi objavljeni po letu 2001. Toda bolj kot to je zanimiva ugotovitev, da je večina teh del (17) že v samem naslovu osredotočenih bodisi na celotno skupino učencev s posebnimi potrebami ali pa zgolj na eno izmed kategorij (npr. učenci s težavami v duševnem razvoju)<sup>3</sup>.

Iz tega ne smemo zaključiti, da slovenski avtorji inkluzijo povezujejo izključno z učenci s posebnimi potrebami in da med nekaterimi ni zavedanja, da gre pri inkluziji za problematiko šolanja tudi vseh drugih marginaliziranih in deprivilegiranih skupin učencev (npr. Kroflič 2003; Medveš 2003; Resman 2003; Peček idr. 2005; Macura-Milovanovič 2006). Bolj pogosto osredotočenost na učence s posebnimi potrebami je mogoče pojasniti z dejstvom, da je to skupina, ki je bila v preteklosti deležna najbolj očitnih oblik segregiranega izobraževanja, z uveljavitvijo nove zakonodaje o možnostih šolanja učencev s posebnimi potrebami v rednih šolah pa je ta skupina učencev deležna večje pozornosti mnogih raziskovalcev. Kljub temu moramo vedeti, da nas pri iskanju inkluzivnejših oblik šolanja osredotočenost zgolj na eno skupino učencev lahko privede do enostranskih rešitev, ki ne upoštevajo kompleksnosti celotne problematike. Na to opozarjajo tudi nekateri mednarodni dokumenti, npr. *Salamanška*

---

<sup>3</sup> Pri nadaljnjem iskanju virov sem s pomočjo ključnih besed 'šola' in 'inkluzi\*' dobila še 18 virov, med katerimi se je eden ponovil, vsi drugi pa so dela slovenskih avtorjev in so bila (z izjemo enega iz leta 1997) objavljena po letu 2000. Tudi tu so pri 10 prispevkih že v naslovu omenjeni le učenci s posebnimi potrebami, eden se nanaša na romske učence in možnosti vključevanja v izobraževalni sistem v okolici Beograda, eden opisuje inkluzijo v Zvezni republiki Nemčiji, preostalih 6 pa se z inkluzijo ukvarja bolj ali manj na konceptualni ravni.

*izjava* (orig. Salamanca Statement) in UNESCO-v konceptualni dokument *Premagati izključenost s pomočjo inkluzivnih ukrepov v izobraževanju* (orig. Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education), ter nekatere izkušnje držav, kjer so se uresničevanja ideje inkluzivno naravnanih šol že lotili.

Pričujoče delo se vprašanja inkluzivno naravnanih šol ne loteva le z vidika šolanja učencev s posebnimi potrebami, marveč z vidika nekaterih rizičnih skupin, ki so bile v preteklosti pogosteje deležne različnih oblik ekskluzije oz. izključevanja. Takšni učenci so bodisi 'izpadli' iz šolskega sistema, bili pogosteje deležni očitnejših segregiranih oblik izobraževanja, ali pa so zaradi togosti izobraževalnega sistema dosegali le bistveno slabši učni uspeh, zaradi česar sta jim bila onemogočena razvoj njihovih potencialov in uresničevanje njihovih ambicij, kar vse kaže na precej neprimerno (in tudi neučinkovito) oz. nepravilno urejenost sistema izobraževanja. In katere skupine so bile v preteklosti najpogosteje deležne bolj ali manj očitne ekskluzije? Za sedanjo državo Slovenijo lahko trdimo, da so bili v teh 15 letih njenega obstoja poleg učencev s posebnimi potrebami izključevalnih praks najpogosteje deležni zlasti učenci etničnih manjšin<sup>4</sup>, torej Romi in otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. In kakšne so ugotovitve nekaterih analiz in raziskav o položaju tistih skupin učencev, ki se bodisi po etničnosti ali po stopnji hendikepiranosti najbolj razlikujejo od večine učencev v naših šolah<sup>5</sup>?

Pri **šolanju romskih učencev** dosedanja praksa pri nas kaže, da jih nenavadno pogosto preusmerijo v osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP). V šol. letu 2002/2003 je bilo v Sloveniji 1.223 romskih učencev v rednih osnovnih šolah, 126 pa jih je bilo vključenih v OŠPP (v primerjavi z deležem vseh učencev v OŠPP, ki je 1,48 %, je delež romskih učencev sedemkrat višji: 9,3 %). Avtorji *Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v R Sloveniji* so to ugotovitev komentirali takole: »Zdi se /.../, da ko se logika 'prilagajanja' programov združi s predsodki, v skrajni posledici prihaja do pojava stopnjevanja segregacije. Šolska neuspešnost in vedenjska problematika je vplivala na 'prehitro' razvrščanje otrok v OŠPP, ne da bi razkrivali ali priznavali prave vzroke neuspešnosti (specifična kultura, neznanje jezika)«

---

<sup>4</sup> Po podatkih popisa prebivalstva iz leta 2002 v Sloveniji živi 16,97 % prebivalcev, ki se ne opredeljujejo za pripadnike slovenskega naroda, 12,3 % prebivalcev pa navaja, da za materni jezik nima slovenščine. Med njimi se je samo 0,2 % popisanih opredelilo za italijanščino in 0,4 % za madžarščino kot materni jezik; 0,2 % prebivalcev se je opredelilo za romščino. O materinščini se ni opredelilo 2,7 % prebivalcev, kar pomeni, da je večina drugih maternih govorcev jezikov nekdanje Jugoslavije. Po neuradnih podatkih je ljudi, katerih materni jezik ni slovenščina, več. Romov je npr. po neuradnih podatkih okoli 0,5 %.

<sup>5</sup> Na tem mestu bi lahko izpostavili tudi vprašanje ne/primerne urejenosti osnovnega izobraževanja za učence italijanske in madžarske manjšine v Sloveniji, kajti zanje so (samo na določenem ozemlju) predvidene ločene šole, kjer pouk poteka zgolj v njihovem maternem jeziku (za pripadnike italijanske manjšine) ali dvojezično, torej v slovenskem in madžarskem jeziku. Urejanje tega področja izobraževanja učencev, pripadnikov ustavno priznanih manjšin v Sloveniji, v pričujočem delu ne bo deležno večje pozornosti. Omenim naj le, da gre za rešitev, ki je z idejo razvijanja inkluzivnejše naravnanih šol precej nezdružljiva, saj je naravnana precej bolj segregativno. Podobno rešitev, torej ločene šole, laična javnost v Sloveniji v zadnjem času omenja tudi pri problematiki šolanja romskih učencev.

(Strategija ... 2004, str. 11, 19). Ob tem bi dodala, da vsekakor ne bi smeli zanikati ali spregledati, da imajo učitelji z romskimi učenci resnično veliko težav, ki jih ne znajo, ne zmorejo ali tudi nočejo bolj konstruktivno reševati. Z drugega zornega kota pa lahko razumemo, da imajo tudi romski učenci s šolo in njenimi specifičnimi zahtevami ter pričakovanji velike težave, s katerimi se prej niso srečevali in ki jih zelo verjetno ne znajo, ne zmorejo, lahko pa tudi nočejo prebroditi. Zatorej bi bilo treba temeljito razmisliti ne le o razlogih ter dejavnikih šolske neuspešnosti in vedenjske problematike, marveč predvsem o dolgoročnejših učinkih ta čas uveljavljenih rešitev in realnih možnostih uspešnejšega soočanja s problematiko v rednih šolah (različne organizacijske oblike pouka, kurikularne ter tudi metodično-didaktične prilagoditve, primernejša usposobljenost učiteljskega kadra, upoštevanje specifičnosti jezikovnih in kulturnih ovir, ...).

Poleg teh dveh oblik šolanja romskih učencev ( *vključenost v heterogene oddelke* znotraj rednih šol in  *šolanja v posebnih šolah*) smo v bližnji preteklosti poznali še  *delno homogene oddelke*, ko so romske učence posebej poučevali le pri določenih predmetih (slovenski jezik, matematika, spoznavanje narave in družbe), pa tudi čiste  *homogene oddelke* na rednih osnovnih šolah, ki so jih oblikovali na začetku šolanja, kadar je prišlo do vpisa večjega števila romskih učencev (prav tam, str. 16). Po sprejetju temeljnega strokovnega dokumenta, v katerem so nakazane nekatere možne rešitve,  *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (junij 2004), sta bili zadnji dve možnosti oblikovanja oddelkov in reševanja problematike šolanja romskih učencev opredeljeni kot strokovno nesprejemljivi, ker naj bi bila segregacija utemeljena na etničnosti, kar pa je z vidika človekovih in otrokovih pravic nesprejemljiva rešitev. Toda kljub jasnim strokovnim priporočilom tega dokumenta so v šol. letu 2004/2005 na eni izmed osnovnih šol, kjer so se zaradi velikega števila romskih učencev soočali s precejšnjimi težavami, začeli uvajati obliko delne zunanje diferenciacije v prvi triadi, ki je neusklajena s ta čas veljavno slovensko šolsko zakonodajo in je bila že deležna kritike evropskega komisarja za človekove pravice G. Roblesa (Hahonina 2006).

Poudariti je treba, da podobno kot v mnogih drugih evropskih državah (glej npr. Macura-Milovanović 2006; Kovács-Cerović 2007) tudi v Sloveniji prihaja do zelo velikega osipa romskih učencev (zlasti v višjih razredih osnovne šole) in do bistveno slabšega učnega uspeha. To potrjujejo tudi ocene reprezentativnega vzorca slovenskih osnovnošolskih učiteljev o splošnem učnem uspehu romskih učencev, saj je le-ta tako na razredni kot tudi na predmetni stopnji bistveno slabši v primerjavi s splošnim učnim uspehom običajnih učencev. Ob tem ne smemo spregledati dejstva, da se po mnenju učiteljev splošni učni uspeh romskih učencev na prehodu z razredne na predmetno stopnjo v primerjavi z drugimi skupinami učencev celo izboljša, čeprav je od njih še vedno občutno slabši (podrobneje o tem v: Peček in Lesar 2006, str. 93–94). Očitno doslej uveljavljeni načini reševanja šolanja romskih učencev ne dosegajo zadovoljivih rezultatov, čeprav naša država šolam priznava kar nekaj



ugodnosti za njihovo izobraževanje (znižani normativi za oblikovanje oddelka, v katerem so romski učenci, dodatna finančna sredstva za individualno in skupinsko delo, dodatno financiranje prehrane, učbenikov, ekskurzij ipd.), financirala pa je tudi nastanek prvega delovnega zvezka za poučevanje romskega jezika.

Izpostavljene finančne in druge oblike podpore romskim učencem (in hkrati tudi romskim družinam, vendar to ni predmet tega razmišljanja), ki so utemeljene zgolj na etnični pripadnosti, pa doslej v Sloveniji niso bile deležne kritik v smislu, da ja etnična pripadnost temeljno merilo za izvajanje oblik državnih pomoči, kar bi najbrž težko podprli z mednarodnimi dokumenti in priporočili. Sprašujem se, koliko je to sprejemljivo oz. ni diskriminatorno za tiste državljane R Slovenije, ki se soočajo s podobnimi ali še težjimi življenjskimi razmerami, vendar je zanje postopek pridobivanja različnih oblik pomoči, ki jih država zagotavlja ekonomsko šibkim, zaradi drugačne etnične opredelitve bistveno zahtevnejši oz. ne zadostuje, da uveljavljajo pravico do pomoči zgolj z dokazovanjem svoje etnične pripadnosti? Postavlja se tudi naslednje vprašanje, ali tak odnos države do nekaterih svojih državljanov morebiti še dodatno ne spodbuja nestrpnosti do Romov. Neformalni pogovori z ljudmi, ki se pogosteje srečujejo z Romi, prej ali slej razkrijejo, da se jim tak odnos države do Romov zdi skrajno nepravilen in da takšno postopanje kaže na večvrednost romske populacije v primerjavi z drugimi državljani<sup>6</sup>.

Glede na to, da je pri šolanju romskih učencev največja ovira specifičnost romskega jezika in kulture, se v omenjenem strokovnem dokumentu pojavljajo pobude za oblikovanje novega šolskega predmeta, kjer bi učenci spoznavali kulturne in jezikovne posebnosti Romov. Zelo aktualna je tudi pobuda za zaposlitev romskih asistentov, ki bi seveda obvladovali oba jezika. V mnogih evropskih državah je premišljena vpeljava te možnosti namreč že privedla do pozitivnih učinkov, saj asistenti romskim učencem ne le olajšajo učenje, temveč predstavljajo tudi pozitiven identifikacijski lik (Strategija ... 2004, str. 5; Denied a future? 2001; Kovács-Cerović 2007). Ob tem pa bi bilo treba poseben poudarek nameniti opredeljevanju vloge in dela romskega asistenta, saj je njegova navzočnost pri vključevanju romskega učenca lahko celo izjemno moteča in ima v tem smislu ravno nasprotni učinek. Dvome o(b) vključevanju romskih asistentov izražajo tudi nekatere tuje raziskave: »Ko so učitelji izobraženi kot 'specialisti' za romske učence, pride do niza škodljivih procesov, npr. do prepoznavanja romskih učencev kot tistih, ki imajo motnje v duševnem razvoju, in stigmatizacija, ki umešča učitelja 'specialista' zunaj rednega izobraževanja v skupino 'romskih učiteljev', ki čez čas tudi sami doživijo proces izločevanja, ki je vzporeden tistemu njihovih učencev« (The education ... 2002, str. 8).

---

<sup>6</sup> Do česa lahko – poleg še drugih razlogov – privede občutek neenakosti pred zakonom, smo bili na žalost priča konec leta 2006, ko so vaščani zahtevali odstranitev romske družine iz njihovega okolja.

Področje šolanja Romov v Sloveniji je po tem hitrem pregledu stanja precej problematično in neusklajeno celo z nekaterimi mednarodnimi dokumenti, katerih podpisnica je naša država, hkrati pa ugotavljamo, da se šole (in tudi politiki?) v praksi večkrat zatekajo k strokovno zelo vprašljivim rešitvam. Z vidika razvijanja osnovnih šol kot inkluzivno naravnanih institucij bi bilo treba na sistemskem, kadrovskem, organizacijskem in kurikularnem področju proučiti različne možnosti, ki bi romskim učencem omogočale večjo uspešnost z akademskega vidika, pa tudi večjo socialno sprejemljivost oz. vključenost.

Iz rezultatov Popisa 2002 je očitno, da največji delež tistih prebivalcev Slovenije, ki se niso opredelili za pripadnike slovenske narodnosti oz. slovenščina ni njihov materni jezik, pripada etnično raznolikim skupinam iz nekdanjih jugoslovanskih republik. Od vseh 17 % prebivalcev Slovenije, ki se niso opredelili za slovensko narodnost, pri 38 % narodnost ni znana, medtem ko se 15 % prebivalcev glede narodnosti ni želelo opredeliti. Med narodnostno opredeljenimi je največ Srbov (12 %) in Hrvatov (11 %), sledijo pa Bošnjaki (6 %), Muslimani (3 %) in Bosanci (2 %); (Etnična podoba ... 2005, str. 91, 97). Gre za sicer raznolike skupine, ki pa jih v okviru mnogih raziskav obravnavajo skupaj, torej kot priseljence iz nekdanjih jugoslovanskih republik, ki so po letu 1974 prihajali v Slovenijo večinoma zaradi ekonomskih razlogov, čeprav le-ti niso bili edini vzrok za preseljevanja (več o tem glej v: Dolenc 2005; Dekleva, Razpotnik 2002; Mežnarić 1986).

**Otroci priseljencev** imajo v skladu z Zakonom o osnovni šoli (1996) pravico do brezplačnega osnovnega šolanja, pri čemer jim je brezplačno šolanje zagotovljeno tudi na srednjem in visokošolskem programu, kadar je izpolnjen pogoj vzajemnosti med državama (Urejanje ... 2004, str. 2). Ob tem se postavlja vprašanje, kako otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, ki predstavljajo večino priseljencev v R Slovenijo, 'uspevajo' v slovenskem šolskem sistemu? Učno uspešnost in vpis na srednje šole otrok priseljencev sta na reprezentativnem vzorcu za področje Ljubljane v svoji raziskavi ugotavljala B. Dekleva in Š. Razpotnik (2002). Ugotovila sta, da otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije dosegajo nižje učne rezultate, s čimer se jim bistveno zmanjša možnost prehajanja po socialni lestvici. Pri ugotavljanju vključenosti v gimnazijske programe so nepričakovano ugotovili, da je vanje vključen največji delež dijakov, ki so se opredelili za Slovence, z enim slovenskim staršem (42,1 %), sledijo pa mladostniki, ki so se opredelili kot Slovenci, z obema slovenskima staršema (35,3 %). Občutno manj je v gimnazijskih programih Neslovencev z enim slovenskim staršem (15,8 %), Neslovencev z obema neslovenskima staršema (12 %) ter najmanj mladostnikov z obema neslovenskima staršema, ki so se opredelili kot Slovenci (7,7 %) (Dekleva, Razpotnik 2002, str. 111–112).

Nadaljnje ugotavljanje vpliva izobrazbe staršev na vključenost mladostnikov v najzahtevnejše srednješolske programe je privedlo do potrditve klasičnih ugotovitev mnogih tovrstnih raziskav pri nas in po svetu: »Delež gimnazijcev /je/ v jasni zvezi tako z

narodnostjo kot s povprečno izobrazbo staršev. Če pogledamo obe zvezi podrobneje, vidimo, da je vpliv izobrazbe (oziroma njena soodvisnost): 1. razmeroma linearen, 2. kontinuiran in 3. izrazito velik. Narodnost pa razločuje delež gimnazijcev le med skupinama mladostnikov, ki imajo le enega od staršev Slovencev ali nimajo nobenega, ne pa med tistimi, ki imajo enega ali oba. Ta vidik socialne diferenciacije je torej bolj povezan z izobrazbo staršev kot pa z narodnostjo. Če opišemo obe skrajnosti, lahko rečemo, da imajo mladostniki obeh staršev Neslovencev, ki sta hkrati najmanj izobražena, 7,7 odstotka možnosti, da bodo vpisani na gimnazijo, otroci obeh staršev Slovencev, ki sta hkrati med najbolj izobraženimi, pa 72,3 odstotka takih možnosti« (prav tam, str. 112). Očitno sta se v okviru te raziskave izkazala dva pomembna dejavnika, narodnost in nižja stopnja izobraženosti staršev – eden izmed pomembnejših kazalcev socialno-ekonomskega položaja družin, iz katerih prihajajo otroci priseljencev –, ki bistveno vplivata tako na učno uspešnost kot na možnosti nadaljnega šolanja. Zato lahko rečemo, da so mnogi učenci in dijaki priseljencev deprivilegirani z dveh plati: kot pripadniki manjšine, ki se zaradi jezikovnih in kulturnih razlik nekoliko težje vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem, ter kot člani družin manj izobraženih staršev, ki živijo v bistveno bolj neugodnih družinskih (v družinski vzgoji so pogosteje izpostavljeni nasilju in bolj dvosmerni vzgoji) ter predvsem socialno-ekonomskih okoliščinah.

Te ugotovitve je zanimivo primerjati s Podatki iz popisa prebivalstva iz leta 1981, ki kažejo, da v izobrazbeni strukturi med Slovenci in drugimi ni večjih razlik. Brez šole je bilo med Slovenci 3,5 % in med Neslovinci 4,9 %, z visoko ali višjo izobrazbo pa med Slovenci 6,1 % in med Neslovinci 6,7 % populacije. V statistiko sicer niso vključeni sezonski delavci, ki so imeli nižjo izobrazbo, pa vendar so podatki presenetljivi, saj med Slovenci in Neslovinci glede izobrazbe ni bistvenih razlik. Zgornje številke kažejo, da je bila izobrazbena struktura prebivalstva pred dobrimi dvajsetimi leti v Sloveniji na splošno nizka in da smo od takrat napredovali (Skubic-Ermenc 2003, str. 20). Toda po izsledkih raziskave (Dekleva, Razpotnik 2002) vidimo, da je na območju Ljubljane izobrazbena struktura Neslovencev občutno nižja od povprečne izobrazbe Slovencev. Ali je mogoče v tem prepoznati posledice začaranega kroga: neprilagojeno šolanje otrokom priseljencev bistveno vpliva na doseganje (boljšega) učnega uspeha, kar onemogoča izbiro zahtevnejših srednješolskih programov ter nadaljnega študija, zato se odraža v izbiri manj zahtevnih, časovno krajših programov izobraževanja, ki vodijo do manj elitnih/plaćanih poklicev?

Da je učni uspeh otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije v osnovni šoli občutno slabši, smo ugotavljali tudi v okviru raziskovalnega projekta *Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidiki* (natančnejši podatki v: Peček in Lesar 2006, str. 93–94). V kvalitativnem delu omenjene raziskave so na nekaterih šolah izpostavili, da skušajo primere učencev z izrazitimi jezikovnimi težavami reševati tako, da jih opredelijo kot učence s posebnimi potrebami, s

čimer si zagotovijo dodatna finančna sredstva za izvajanje individualnih ur (prav tam, str. 87). Gre za v praksi precej problematično iskanje rešitev, ki ni usklajeno niti s ta čas veljavnim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), saj težave z jezikom okolja ne sodijo v nobeno izmed kategorij učencev s posebnimi potrebami, poleg tega pa tudi ne upošteva nekaterih mednarodnih dokumentov (Priporočila Visokega komisarja za narodne manjšine Organizacije za varnosti in sodelovanje v Evropi (OVSE), Konvencija o otrokovih pravicah). Jezikovne in kulturne ovire otrok priseljencev torej niso dovolj izpostavljene oz. se jim ne namenja primerne strokovne pozornosti, kar vpliva na slabši učni uspeh tudi pri drugih predmetih. To še zlasti velja za višje razrede osnovne šole, ko so vsebine predmetov na bistveno bolj abstraktni pojmovni ravni, ki je za te učence izredno težko razumljiva. Vse to nedvomno prej ali slej vpliva na občutno slabši splošni učni uspeh in ne le na uspeh pri slovenskem jeziku (Skubic-Ermenc 2003).

Zaključimo lahko, da je sedanje izvajanje formalno predvidenih možnosti (organiziranje pouka maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami oz. organiziranje pouka slovenskega jezika), ki jih predvideva Zakon o osnovni šoli (1996), z vidika učnega uspeha neučinkovito, saj občutneje ne prispeva k reševanju zlasti jezikovnih in tudi kulturnih ovir, s katerimi se otroci priseljencev soočajo v procesu šolanja.

Pri skupini, ki jo v Sloveniji imenujemo **učenci s posebnimi potrebami**, je leta 2000 prišlo do sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Na podlagi različnih virov (Statistični urad R Slovenije, Eurydice, Ministrstvo za šolstvo in šport) lahko ugotovimo, da se je delež učencev s posebnimi potrebami, vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja, že pred sprejetjem zakona očitno zmanjševal in je, upoštevajoč v preglednicah št. 1 in št. 2 prikazane podatke, v zadnjih 25 letih za polovico nižji.

šol. leto	1981/82	1985/86	1990/91	1995/96	1999/2000	2003/04
odstotek vključenih v segregirane. oblike	3,5	3,3	3,1	3,0	2,6	1,7

Preglednica št. 1: Delež učencev, vključenih v segregirane oblike vzgoje in izobraževanja (Vršnik Perše 2005 a, str. 18)

osnove šole s prilagojenim programom	leto 2000	leto 2001	leto 2002	leto 2003	leto 2004	leto 2005	leto 2006
število učencev	2.507	2.347	2.273	1.997	1.794	1.709	1.624
dečki	1.580	1.503	1.420	1.280	1.142	1.095	1.041
deklince	927	844	853	717	652	614	583

Preglednica št. 2: Število učencev (dečkov in deklic), vpisanih v šole s prilagojenim programom (Vpis učencev ... 2007)

Kljub očitnemu zmanjševanju števila učencev v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja je nekoliko začudujoče razmerje dečkov (dve tretjini) in deklic (ena tretjina) v osnovnih šolah s prilagojenim programom (preglednica št. 2), čemur bi bilo v prihodnje vredno posvetiti nekoliko več pozornosti. Najbolj očitna znižanja deležev učencev v segregiranih oblikah so bila po sprejetju nove šolske zakonodaje (leta 1996), še bolj jasno pa je znižanje deleža po sprejetju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (leta 2000), s katerim je dotlej že marsikje prisotna t. i. tiha integracija dobila pravno osnovo. Sodeč po analizi B. Novak (2004) je pravna formulacija oblikovana tako ohlapno, da omogoča uresničevanje tega zakona na način, ki ni usklajen s temeljnimi človekovimi pravicami in z nekaterimi ustavnimi določili. V svoji poglobljeni analizi B. Novak opozarja, da je pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redno šolstvo treba vrednotiti tudi sam proces usmerjanja slovenskih učencev, ki se izobražujejo po posebnih programih, v šole s prilagojenim poukom. Ugotavlja, da je nepreverjanje oz. neugotavljanje tega, ali jim v rednih šolah res niso mogli zagotoviti ustrezne pedagoške pomoči, neusklajeno tako s 54. členom slovenske ustave in z 8. členom Evropske konvencije o varstvu človekovih pravic. »Če namreč starši želijo vključitev otroka v redno šolstvo na temelju njihovega ustavno zavarovanega vzgojnega načrta<sup>7</sup> in je ta integracija po sodobnih znanstvenih spoznanjih mogoča, je država dolžna ustvariti predpostavko zanjo in ni dovolj, da na ustavnopravne zahteve staršev po izobraževanju njihovih otrok reagira le s ponudbo šol s prilagojenim poukom« (Novak 2004, str. 117). Z vidika človekovih pravic pa »... pretrganje otrokovih socialnih vezi s člani njegove družine lahko pomeni kršitev pravice do družinskega življenja /.../, po drugi strani pa reduciranje socialne resničnosti na ozračje posebnih izobraževalnih ustanov lahko ohromi ali vsaj oteži celosten osebni razvoj otroka s posebnimi potrebami« (prav tam, str. 106). To torej pomeni, da napotitev učenca s posebnimi potrebami v posebno šolo sama po sebi ne pomeni kršitve temeljnih pravic. Kršitev nastopi tedaj, ko bi bil pouk za tega učenca – ob ustrezni zagotovitvi personalnih in materialnih sredstev ter organizacijskih okoliščin – v redni šoli mogoč. »Presoja otrokove (ne)spodobnosti, šolati se v redni šoli, je tako v primeru, ko šola nima kadrovske, organizacijske in materialne opreme za zagotovitev ustreznega pouka, utemeljena na objektivnih kriterijih, ki so zunaj otroka in z njegovo pravo (subjektivno) sposobnostjo nimajo neposredne zveze. Šolska uprava mora zato ob napotitvi posameznega(!) otroka s posebnimi potrebami v šolo s prilagojenim poukom v odločbi skrbno pojasniti, kje so ovire za sprejem tega učenca v redno šolo in kaj vse je bilo storjeno za njihovo odstranitev. Pri tem je prispevek države za odstranjevanje tovrstnih ovir oziroma za ustrezno prilagoditev rednega šolstva odvisen od tega, koliko

---

<sup>7</sup> Avtorica uporabi neobičajno besedno zvezo 'vzgojni načrt staršev', ki jo izpelje iz ustavne pravice staršev, da vzgajajo svojega otroka v skladu z lastnimi prepričanji: »Starši imajo pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke. Ta pravica in dolžnost se lahko odvzame ali omeji samo iz razlogov, ki jih zaradi varovanja otrokovih koristi določa zakon« (Ustava 2001, str. 26).

zmore, vendar pa mora biti njena podpora taka, da omogoči dejanski obstoj skupnega pouka vsaj za večino otrok s posebnimi potrebami» (prav tam, str. 118).

Zgoraj izpostavljene ugotovitve nam jasno pokažejo, kako je zakonodaja, ki opredeljuje vzgojno-izobraževalno dejavnost za učence s posebnimi potrebami, lahko načeloma sicer usklajena s pravnimi določili na mednarodni in državni ravni, vendar je izvajanje teh zakonov lahko precej vprašljivo in celo v nasprotju z ustavo in človekovimi oz. otrokovimi pravicami. Poleg pravno-proceduralnega vidika je treba posebno pozornost nameniti analizi ustreznosti in sprejemljivosti temeljnih meril razvrščanja učencev s posebnimi potrebami, ki je v Sloveniji minimalni izobrazbeni standard, ter ugotavljati širše družbene učinke tovrstnega razvrščanja.

Vsekakor so zgornji podatki lahko do neke mere ohrabrujoči, kajti mnogi učenci se sedaj izobražujejo v domačem okolju, skupaj s svojimi vrstniki. Toda fizična prisotnost učenca s posebnimi potrebami v redni šoli še ne pomeni uspešne integracije (Peček 1992), zato je tudi tukaj treba raziskovanje usmeriti v to, kar se dejansko dogaja v šolah oziroma v razredih, v katere so vključeni učenci s posebnimi potrebami. Naj tu izpostavim samo ugotovitve iz vprašalnika *Učitelji o različnih skupinah učencev v naši osnovni šoli v zvezi z učnim uspehom učencev s posebnimi potrebami*, ki smo ga dobili na podlagi ocene reprezentativnega vzorca osnovnošolskih učiteljev. Zanimiva ni le primerjava povprečne ocene splošnega učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami, ki je bistveno slabša v primerjavi z učnim uspehom običajnega učenca, marveč tudi, da se učni uspeh učencev s posebnimi potrebami na prehodu z razrednega na predmetni pouk ne poslabša (kar velja za skoraj vse proučevane skupine učencev), pač pa se celo za malenkost izboljša (natančneje o dobljenih rezultatih glej v: Peček in Lesar 2006, str. 106–107). Ob tem se seveda postavlja veliko vprašanj, na katera bom v teku razglabljanja o osnovni šoli kot inkluzivno naravnani institucij skušala poiskati odgovore.

Temeljni motiv za izbrano temo doktorske disertacije pa je poleg zgoraj predstavljene strokovno-praktične aktualnosti ter v tem kontekstu jasnih priporočil in zahtev mednarodnih skupnosti, katerih članica je tudi Slovenija, predvsem sodelovanje v ožjem segmentu temeljnega raziskovalnega projekta *Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik* (projekt Ministrstva za šolstvo, znanost in šport (2002–2005); nosilka projekta dr. Mojca Peček). Ugotovitve anketnega vprašalnika, ki smo ga v okviru projekta delali na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, so zelo zgovorne, saj kažejo, da se naši učitelji večinoma ne čutijo odgovorne za socialno vključevanje marginaliziranih skupin učencev. Naj na tem mestu predstavim samo osrednje ugotovitve raziskave glede stopnje učiteljeve odgovornosti za socialno ter izobraževalno vključenost in učno uspešnost v raziskavo vključenih skupin učencev (učenci bogatih in revnih staršev, otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, romski učenci in učenci s posebnimi potrebami).

Pri vseh proučevanih skupinah učencev, razen pri revnih, se je izkazalo, da je – po mnenju anketiranih – učenec pri socialnem vključevanju v razred bolj ali manj prepuščen samemu sebi oz. (ne)naklonjenosti drugih učencev in njihovih staršev. Ob tem se nam je potrdila predpostavka, da so glede na izražena stališča učiteljev romski učenci izmed vseh skupin najbolj prepuščeni samim sebi; presenetljiva pa je ugotovitev, da se je glede prepuščenosti takoj za njimi uvrstila skupina otrok bogatih staršev. Z vidika prepoznavanja in upoštevanja specifične proučevanih skupin pri poučevanju smo ugotovili, da jo pri Romih, učencih s posebnimi potrebami in pri učencih priseljencev osnovnošolski učitelji prepoznavajo, vendar nanjo ne reagirajo najbolj konstruktivno, saj je zniževanje učnih zahtev nestrokovno in v temeljnih dokumentih opredeljen kot nesprejemljiv način reševanja problematike. Z vidika učenja oz. doseganja učnih rezultatov pa mnogi učitelji pri romskih učencih ne prepoznajo njihove specifične kulture in jezika kot ovire. Potrdila se nam je še ena predpostavka, in sicer, da se učitelji čutijo najmanj kompetentni za poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Mnenja učiteljev o sposobnostih proučevanih skupin učencev kažejo, da med njimi prepoznavajo razlike, saj se jim kot manj sposobni od običajnih učencev kažejo učenci s posebnimi potrebami in romski učenci. Primernih spodbud za učenje in šolsko delo s strani staršev so po mnenju učiteljev deležni vsi, razen, kot pričakovano, otroci Romov. Z vidika pričakovanj staršev glede doseganja učnih uspehov njihovih otrok so le-ta po mnenju učiteljev pri bogatih učencih previsoka; pri učencih s posebnimi potrebami se s trditvijo previsokih pričakovanj staršev strinja tretjina učiteljev. Analiza vprašalnika nam torej daje jasen vpogled, da je prepoznana stopnja odgovornosti slovenskih učiteljev za socialno in izobraževalno vključitev proučevanih skupin učencev na zelo nizki stopnji (več o tem v: Peček idr. 2005; Peček in Lesar 2006, str. 137–165).

Zgovorni so tudi rezultati o stopnji učiteljeve odgovornosti za učni uspeh posameznih skupin, saj lahko ugotovimo, da je ta ne glede na raznolikost učencev izredno nizka. V anketnem vprašalniku za učitelje smo izpostavili vprašanje, kako učitelji ocenjujejo vpliv bližnjih ali neposrednih dejavnikov na učno uspešnost pri proučevanih skupinah učencev oziroma kako osnovnošolski učitelji prepoznavajo zvezo med njihovim načinom dela in učnim uspehom učencev. Pri tem smo na podlagi metaanalize številnih ameriških raziskav pričakovali, da bodo slovenski učitelji odstotne deleže posameznim dejavnikom nekoliko bolj enakomerno razvrstili med značilnosti, ki so vezane na učenca (sposobnost učenca in aktivnost učenca samega), na dogajanje v razredu (učiteljev način poučevanja ter klima v razredu) ter na razmere v družini (kultura in način življenja družine ter socialno-ekonomski položaj družine). Toda pri vseh skupinah učencev (Romi, priseljenci in običajni učenci) je bila po mnenju učiteljev dobra polovica odgovornosti za učni uspeh na učencih samih, medtem ko na dogajanje v razredu vezana dejavnika dosejata manj kot četrtinski delež in na družinske razmere vezana dejavnika petinski delež oz. nekoliko več. Od 10 do 20 %

anketiranih učiteljev dejavnikov dogajanja v razredu celo ne prepozna kot tistih, ki vplivajo na učno uspešnost. Če zraven dodamo še drugi dve skupini (deklince in dečki ter učenci s posebnimi potrebami), pri katerih sta bili vprašani zastavljeni nekoliko drugače, lahko ugotovimo, da pri spolu niti eden od anketiranih ni prepoznal učiteljevega načina poučevanja kot pomemben dejavnik, ki vpliva na razlike v učni uspešnosti. Pri učencih s posebnimi potrebami pa izstopajo anketiranci, ki poučujejo na razredni stopnji, saj statistično pomembno bolj prepoznajo lastno odgovornost za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v primerjavi z anketiranimi, ki poučujejo na predmetni stopnji; ti svojo odgovornost za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev postavljajo na zadnje mesto. Pričakovali smo tudi, da se bodo pokazale razlike v stopnji izobrazbe in v pridobljenem nazivu ter nenazadnje tudi v delovnem stažu anketiranih, a se je v večini primerov pokazalo drugače. Iz tega lahko sklepamo, da rezultati govorijo o skrb vzbujajoči nizki stopnji odgovornosti učiteljev za učni uspeh učencev, ki je tako rekoč neodvisna od izobrazbe, naziva, delovnega mesta, delovne dobe, vrste naselja in spola anketiranih učiteljev. Splošna ugotovitev na podlagi rezultatov vprašalnika je, da je lastna odgovornost učiteljev za učno uspešnost učencev močno potisnjena v ozadje in da učitelji v slovenskih šolah učni uspeh učencev bolj povezujejo z učenjem kot s poučevanjem (več o tem glej v: Lesar idr. 2005; Peček in Lesar 2006, str. 124–137).

Če upoštevamo izsledke nekaterih zgoraj predstavljenih raziskav, ki so se ukvarjale s posameznimi marginaliziranimi in deprivilegiranimi skupinami učencev v slovenskem šolskem sistemu, pa tudi z odnosom učiteljev do teh skupin učencev, potem se kaže zelo očitna potreba po konceptualni razjasnitvi inkluzivnega šolanja in temeljitem premisleku, kako konstruktivno pristopiti k bolj ali manj perečemu stanju. Upam, da bom s pričujočo doktorsko disertacijo odgovorila vsaj na nekatera bolj očitna vprašanja oz. ponudila kakšne bolj konkretne smernice in strategije konstruktivnega soočanja s to situacijo, ki je bila predmet razprav mnogih (predvsem tujih) avtorjev ter tudi ključni moment reforme/prenove v nekaterih šolskih sistemih.



### ***1. 3. Zadrega pri uporabi (bolj) primernih pojmov***

Osrednja tematika pričujočega doktorata je povezana ne le s konceptualno, marveč tudi s precejšnjo terminološko pestrostjo. Ta je pogojena s kompleksnostjo izbrane teme ter širšo zgodovinsko-socialno in kulturno pogojenostjo. Ob prebiranju različnih virov naletimo na res veliko število različnih pojmov, ki neredko prispevajo k precejšnji nejasnosti. V različnih deželah so se namreč uveljavljali različni pojmi, ki jih je včasih mogoče primerjati, saj so semantično tako rekoč povsem skladni, pogosteje pa je med njimi morebiti samo rahlo drugačen pomen, ki svojo polno vlogo dobi le v določenih kulturnih okoljih.

Skupna značilnost mnogih današnjih šolskih sistemov je, da omogočajo osnovno izobraževanje v rednih šolah – tj. v šolah, ki so v bližnji soseščini učenčevega doma in v katere vstopa večina učencev primerljive starosti –, pa tudi v posebnih ustanovah, ki so večinoma specializirane za vzgojno-izobraževalno delo s specifično populacijo oseb (s senzornimi oz. razvojnimi posebnostmi) in so glede števila v posameznih deželah redkeje prisotne<sup>8</sup>. Poimenovanje teh dveh vrst šol, ki skrbita za osnovno izobraževanje učencev, je v angleško govorečih deželah precej podobno in primerljivo z našim, saj govorijo bodisi o *general education system* oz. *regular (ordinary) school* in na drugi strani o *special education system* oz. *special school*<sup>9</sup>. V nadaljevanju bom uporabljala pojma **redne** oz. **običajne** in **specializirane šole** ter nakazala ločenost šolskega sistema na dva podsistema s pojmom **redni** in **posebni sistem šolanja**.

Ker znotraj teh dveh sistemov šolanja obstajajo različna in številna poimenovanja učiteljev, ki so deležni tudi bolj ali manj različnega usposabljanja, pri nas celo ločenega dodiplomskega študija, sem se odločila, da bom ti dve skupini učiteljev ločila s pojmom **specialni pedagogi** (za tiste pedagoške delavce, ki so usposobljeni za poučevanje izbranih skupin učencev, t.j. učencev, ki se srečujejo s specifičnimi težavami pri vzgojno-izobraževalni dejavnosti), in **učitelji** (za tiste pedagoške delavce, ki so usposobljeni za poučevanje običajnih učencev v rednih šolah).

V nadaljnjih poglavjih bodo natančneje opredeljeni temeljni pojmi tematike (segregacija, integracija, normalizacija, inkluzija, ekskluzija, multikulturalizem). Tu bi želela izpostaviti, kateri pojmi so specifični za posamezne dežele. **Integracija** je pojem, ki se je uveljavil v anglosaksonskem govornem območju, medtem ko v ZDA uporabljajo pojem

---

<sup>8</sup> Čeprav ponekod še vedno obstajajo različna druga merila razvrščanja učencev v različne tipe šol (kot npr. spol, socialno-ekonomski položaj družine, rasna oz. etnična pripadnost), ki so bili nekaj stoletij nazaj, torej na začetku ustanavljanja šol, v mnogih deželah povsem sprejemljiva in dolgo neproblematizirana (na našem ozemlju ustanovitev treh vrst šol: trivialke, mestne šole in normalke za pripadnike različnih stanov; dekliške in deške šole ipd.), pa druga merila in tipi šol ne bodo (osrednji) predmet pričujočega dela.

<sup>9</sup> Ob tem ne nameravam izpostavljati vidika zasebnih osnovnih (specializiranih) šol, ki so v mnogih državah bolj prisotne kot pri nas. Tam opažajo tudi precejšnje razlike med kakovostjo ponudbe zasebnih in javnih (specializiranih) ustanov.

'*mainstreaming*'. Gre pravzaprav za sopomenki (Phtiaka 2001, str. 9), saj oba pojma govorita o procesu nameščanja učencev s posebnimi potrebami v redne oblike šolanja, nista pa primerljiva na konceptualni ravni. To pomeni, da utemeljitve temu procesu in načini uresničevanja le-tega niso identični, ampak so pogojeni s specifičnostjo okolja, kjer so se lotili uresničevanja te ideje. Razlika je tudi v tem, kdaj sta se pojma začela uveljavljati; 'mainstreaming' je bil uveden v strokovne razprave na začetku 70. let prejšnjega stoletja, medtem ko je bil pojem integracija uveden v poznih 70. oz. zgodnjih 80. letih. V skandinavskih deželah se je že v 60. letih prejšnjega stoletja začelo uveljavljati načelo *normalizacije*<sup>10</sup>, ki je s časom doživel številne pojmovne spremembe. Kot koncept ga je prvi razvil B. Nirje (1969; v: Thomas in Vaughan 2005, str. 91), odtlej pa je zelo hitro postal najbolj vpliven in mednarodno pogosto citiran koncept pri interpretaciji in načinih dela s hendikepiranimi ljudmi in pri programih, ki so jih razvijali posebej zanje. V primerjavi z integracijo in 'mainstreamingom' gre pri načelu normalizacije za bistveno večjo osredotočenost na širši socialni in individualni vidik vključevanja hendikepiranih oseb oz. gre za kritiko praks v obstoječih oblikah pomoči ljudem. Normalizacija namreč jasno izpostavlja potrebnost ustvarjanja primernih razmer v določenih okoljih, ki omogočajo hendikepiranim osebam oblikovanje čim bolj podobnih slogov življenja, pri čemer ni toliko osredotočena na mesto oz. lokacijo, kjer naj bi se to dogajalo. Zaradi nekoliko ponesrečenega poimenovanja normalizacija pa je pri interpretaciji in uresničevanju prihajalo do številnih odstopanj od izvirne ideje (več o tem v poglavju II. 3. 1.).

Drugi pomemben vidik, ki je bil skozi čas deležen kar številnih terminoloških sprememb, je poimenovanje ciljne populacije, ki ji je inkluzija prvenstveno namenjena. Ker gre pri inkluziji za poskus zmanjševanja izključevalnih praks v običajnih šolah, je treba najprej ugotoviti, kakšne so te prakse in katerim skupinam učencev so najpogosteje namenjene. V preteklosti so bili tako rekoč v vseh deželah najvišje stopnje izključevanja deležni tisti posamezniki, ki so se od večine razlikovali po nekih očitnih znakih, večinoma vezanih na telesno-razvojne posebnosti (večje ali manjše senzorne težave, z določenega vidika neustaljen tek razvoja, ...). Prav poimenovanje te sicer zelo raznolike skupine ljudi se je v zadnjih letih znotraj posameznih dežel in tudi v mednarodnem kontekstu močno spreminjalo. To na eni strani pomeni, da je pri prebiranju različnih prispevkov mogoče že na ravni uporabe pojmov ugotavljati avtorjev (paradigmatski in lokacijski) izvor; po drugi strani pa to vodi k precejšnji oteženosti primerjanja izkušenj ali spoznanj iz različnih dežel, saj je treba najprej ugotavljati, ali je sploh mogoče delati primerjave oz. prenašati določena spoznanja v druga okolja. V preteklosti se je na splošno bolj pogosto pojavljal pojem *zaostali* (angl. retarded), ki pa je

---

<sup>10</sup> Ta pojem ima/je imel v slovenski pedagoški praksi povsem drugačen pomen. Pri oblikovanju novih razredov na šolah naj bi se upoštevalo načelo normalizacije, kar naj bi pomenilo uravnotežiti razred po določenih karakteristikah vpisanih učencev.

danes večinoma nadomeščen s pojmom **nezmožni** (angl. disability)<sup>11</sup>; govorimo o osebah **s posebnimi (izobraževalnimi) potrebami** (angl. special (educational) needs), pojavlja pa se tudi pojem **hendikepirani** (angl. handicapped).

G. Fulcher (1989, str. 22) izpostavlja, da je **poškodba** (angl. impairment) medicinski pojem za anatomsko izgubo ali izgubo telesne funkcije, **nezmožnost** (angl. disability) pa je merljiva, funkcionalna izguba, ki je posledica poškodbe. **Hendikep** (angl. handicapped) je socialna posledica, pogojena z okoljskimi in socialnimi dejavniki, ki osebi preprečujejo, da bi poskušala dosegati kar največ glede na osebni potencial.

V Veliki Britaniji je *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS – Zveza fizično poškodovanih proti segregaciji) leta 1976 predstavila povsem drugačno stališče do definicije pojma **disability**. Jasno so poudarili, da je temeljni problem znotraj socialnih struktur, ki pospešuje marginalizacijo in onemogočanje ljudi z **disability**. V definiciji zveze UPIAS je ločnica med **poškodbo**, ki se povezuje s fizičnimi značilnostmi posameznika, in **oviranostjo** (angl. disability<sup>12</sup>), ki pa se nanaša na socialne strukture, odgovorne za kulturno zatiranje. V skladu z novo definicijo je **poškodba** razumljena kot primanjkljaj na celotnem udu ali njegovem delu oz. kot poškodba uda, organa ali telesnega mehanizma. **Oviranost** pa je izguba ali onemogočanje aktivnosti, ki jo povzroča sodobna družbena organizacija, saj le-ta malo ali pa sploh ne upošteva ljudi, ki imajo fizične poškodbe, s čimer jih izključuje pri participaciji v običajnih družbenih aktivnostih (Christensen 1996/2004, str. 27). V primerjavi z opredelitvijo poškodb in nezmožnosti G. Fulcher je v slednji definiciji zveze UPIAS 'disability' dobila zelo očitno socialni prizvok, kajti na pojavnost **oviranosti** najbolj vpliva družbena ureditev in strukturiranost.

Leta 1993 je Generalna skupščina Združenih narodov sprejela novo definicijo nezmožnosti in hendikepa<sup>13</sup>. V njej pojem **nezmožnost** vključuje raznolike funkcionalne omejitve, ki se pojavljajo v vseh populacijah in v vseh deželah sveta. Ljudje se soočajo z

---

<sup>11</sup> Glede prevoda pojma *disability* sem bila v precejšnji zadregi, kajti slovenski avtorji ta pojem prevajajo zelo različno (poleg nezmožnosti se pojavljajo še izrazi: motnja, primanjkljaj, prizadetost, težava). Prevod pojma pa ni nepomemben, saj nekako kaže na to, kateri diskurz pri opredeljevanju tega področja je avtorju bližje: medicinski, socialni ali antropološki.

<sup>12</sup> Tu je treba pojem *disability* prevajati drugače kot nezmožnost, saj pojmovanje članov zveze UPIAS kaže bolj na ovire, ki jih posameznik s (kakršno koli) poškodbo srečuje v družbenem okolju.

<sup>13</sup> Definicija ZN iz leta 1993 razlikuje med *poškodovanostjo* (impairment), *prizadetostjo* oz. *nezmožnostjo* (disability) in *hendikepom* (handicap): "*Poškodovanost*: vsaka izguba ali nenormalnost psihološke, fiziološke ali anatomske strukture ali funkcije. *Prizadetost*: vsakršna omejitev ali nezmožnost (izhajajoča iz poškodovanosti) ali nesposobnost opravljanja kakšne dejavnosti na način ali v obsegu, ki za človeška bitja velja kot normalen. *Hendikep*: prikrajšanost določene osebe, ki izhaja iz poškodovanosti ali prizadetosti, kar omejuje ali onemogoča izpolnitev vloge, ki je normalna, glede na starost, spol, družbene in kulturne dejavnike te osebe. Hendikep je torej vrsta odnosa med prizadetimi ljudmi in njihovim okoljem. Pojavi se, ko se ljudje s prizadetostmi znajdejo pred kulturnimi, fizičnimi ali družbenimi ovirami, ki jim onemogočajo vstop v razne družbene sisteme, dostopne za druge državljane in državljanke. Zato je hendikep izguba ali omejitev priložnosti za sodelovanje v življenju skupnosti na enakovredni ravni z drugimi" (Susan Wendell, *The Rejected Body*, Routledge, London, 1996, str. 13; v: Zaviršek 2000, str. 98).

nezmožnostmi bodisi zaradi fizičnih, intelektualnih ali senzornih poškodb, medicinskih pogojev ali duševnih bolezni. Takšne poškodbe, pogoji ali bolezni so lahko permanentnega ali prehodnega značaja. Toda kot je mogoče razbrati iz definicije, le-ta predpostavlja obstoj normalnosti ne le v biološkem (»nenormalnost psihološke, fiziološke ali anatomske strukture ali funkcije«), marveč tudi v kulturnem smislu (»normalne dejavnosti«). Pojem *hendikep* pa pomeni izgubo ali zgolj omejevanje možnosti prevzemanja vloge v skupnostnem življenju na enaki ravni kot drugi. Opisuje soočenje osebe z nezmožnostjo in okolico. C. Christensen (prav tam, str. 27–28) poudarja, da je namen tega pojma izrazito poudarjanje pomanjkljivosti v okolju in v številnih organiziranih dejavnostih v družbi, kot npr. informiranje, komuniciranje in izobraževanje, ki ovirajo oz. preprečujejo osebam z nezmožnostmi participacijo na enaki ravni kot večina. Pa vendar je tu treba opozoriti, da definicija ZN »po eni strani prepozna sekundarno poškodovanost, ki je družbena, po drugi strani normativno konstruira opozicijo med normalnim in nenormalnim in ne reflektira tega, da je normalno že družbeno konstruirano. /.../ Definicija ZN ne upošteva, da je tudi biološka telesnost družbeno konstruirana in da je nekaj, kar je v zahodnem simbolnem sistemu definirano kot hendikep, v kakšnem drugem simbolnem sistemu družbena norma (cirkumcizija, povijanje stopal, prebadanje telesa za preoblikovanje itn.)« (Zaviršek 2000, str. 98–99).

Pojmovanje nezmožnosti in hendikepa, ki ga je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov, se razlikuje od pojmovanja *disability* oz. oviranosti zveze UPIAS in se bistveno bolj približa pojmovanju teh pojmov, ki ga je opredelila G. Fulcher. Verjetno bi bilo najbolj korektno, da v nadaljevanju uporabim pojem 'disability' (prevajala sem ga kot oviranost), ki so ga v borbi proti segregaciji uporabili člani zveze UPIAS sami, saj gre v tem primeru za samoopredelitev (četudi v svoji definiciji izpostavljajo zgolj fizično poškodovanost ter s tem povezano socialno pogojeno oviranost in ne drugih specifičnosti posameznikov, ki vodijo k večji ali manjši stopnji oviranosti). Ob upoštevanju dejstva, da večina avtorjev pri uporabi pojma 'disability' ne izhaja iz tega, da je pojav 'disability' (nezmožnosti oz. v tem smislu oviranosti) socialno pogojen, marveč izhajajo iz (psihološke, fiziološke ali anatomske) poškodovanosti, bom v pričujočem delu pri tej sicer izjemno raznoliki skupini učencev uporabljala pojem hendikepirani, kadar bom želela posebej izpostaviti težave teh učencev pri soočanju s šolskim okoljem<sup>14</sup>.

V Veliki Britaniji so po letu 1978, ko je bilo objavljeno zelo znano poročilo komiteja M. Warnock, začeli pri tej skupini učencev izpostavljati pojem *posebne izobraževalne potrebe*

---

<sup>14</sup> Tudi slovenski aktivisti in aktivistke se zavzemajo za pojem hendikepirani. Trdijo, da je prizadetost oz. hendikepiranost »družbena izkušnja, ki izhaja iz specifičnih načinov, kako družba organizira svoje aktivnosti (delo, prostor, prosti čas, izobraževanje, sorodstvene odnose). Prizadetost je torej zgodovinska kategorija. Dejanska poškodovanost, kakršne so pomanjkanje uda, poškodbe dela telesa ali telesnega mehanizma, sama po sebi še ni prizadetost. Prizadetost ali hendikep je družbeno ustvarjena invalidizacija, ki izključuje. /.../ Poškodovanost je univerzalna človeška izkušnja, prizadetost pa je kot oblika zatiranja spreminjajoča se in konstruirana« (Zaviršek 2000, str. 18).

(angl. special educational needs), saj naj bi poudarjanje potreb prispevalo h koncu kategoriziranja – slepi, 'učno podnormalni', neprilagojeni, itd. –, kar je pomembno določalo proces ugotavljanja in pedagogiko v času pred poročilom (Thomas in Vaughan 2005, str. 16; Christensen 1996/2004, str. 28). Odločitev za takšno opredeljevanje učencev je pomenila nekakšno prednost v primerjavi s stališčem v Ameriki, kjer so še vedno poudarjali **nezmožnost**, saj daje večji poudarek na potrebno oskrbo in manj na učenca samega. Kadar je govor o potrebah, je zaključek oz. dodatni razmislek o možnostih zadovoljevanja teh potreb v šoli. In nasprotno; kadar govorimo o nezmožnostih, se pri nadaljnjem razmišljanju nagibamo k določeni pasivnosti na področju izobraževanja: učenec je nezmožen, zato od njega ni mogoče pričakovati kaj več. Nezmožnost predpostavlja zdravljenje v medicinskem pogledu, medtem ko potrebe zahtevajo preskrbo te potrebe iz različnih možnih virov. Toda analiza Roafa in Binesa (1989) *Potrebe, pravice in možnosti* (orig. Needs, Rights and Opportunities) pokaže, da je pojem **posebne potrebe** navkljub tem pričakovanjem postal nova kategorija sama na sebi, torej nov način etiketiranja (angl. labeling). Predlagala sta, da je treba pri premisleku, kako urediti šolanje učencev, ki se v šoli soočajo s težavami, vključiti zlasti vidik **pravic** in **možnosti**, ker so boljši način utemeljevanja njihovega izobraževanja. Pri tem zaključku izpostavljata, da je bil v Ameriki (navkljub pretiranem poudarjanju **nezmožnosti** ter v tem smislu orientiranosti na posameznikov primanjkljaj) od vsega začetka v kritičnem diskurzu o posebnem izobraževanju tudi močan poudarek na **pravicah** v izobraževanju. Vse to je prispevalo k pojavljanju številnih zagovorniških skupin, ki so večkrat pospešile vključevanje in izobraževanje učencev s številnimi težavami v redne šole. Celo več, saj naj bi poudarjanje pravic vplivalo na manjše izpostavljanje samih nezmožnosti učencev in je vplivalo na usmerjenost v inkluzivnost šolskega sistema – sistem, ki skuša vključevati vse učence, ne glede na to, kaj je izvor njihovih težav v šoli: njihova nezmožnost, revščina, spol ali kultura (več o tem tudi Thomas in Vaughan 2005, str. 16–17).

In kako bodo ti pojmi uporabljeni v pričujočem delu? V enem od nadaljnjih poglavij bodo nekateri od izpostavljenih pojmov analizirani skozi različne diskurze, saj se strinjam z ugotovitvijo, da jezik odraža individualna dojetanja, prepričanja in razumevanja našega sveta, hkrati pa tudi močno vpliva na samo oblikovanje dojetanj, prepričanj in razumevanj delovanja sveta. Razmislek o uporabi jezika torej lahko odkrije močan vpliv, ki ga ima ta na socialne procese in tudi na oblikovanje človeških življenj (Christensen 1996/2004, str. 17). Pri predstavljanju razmišljanj ter kritičnih in primerjalnih analiz različnih avtorjev bom navajala prevode njihovih pojmov, kajti mnogi v svojih prispevkih temu področju uporabe pojmov sploh ne namenjajo posebne pozornosti. Dejstvo je tudi, da pri razmišljanjih o inkluzivni naravnosti šol večina avtorjev izhaja iz precej specifičnih skupin učencev (kot npr. učenci z avtizmom, gluhi, slepi, ...) ter skuša svoje ugotovitve do določene mere posplošiti na problematiko razvijanja inkluzivno naravnanih šol. Ker pa moramo imeti pri

izpostavljeni problematiki razvijanja inkluzivnih šol pred očmi vse skupine učencev, ki so deležni izključevalnih praks na akademski in socialni ravni, je nekoliko težje sprejeti zgoraj predstavljene in pogosto uporabljene pojme (zaostali, z motnjo, s primanjkljaji, s posebnimi potrebami, hendikepirani), saj so vsi vezani samo na eno, sicer izjemno raznoliko skupino učencev, katerih skupna značilnost je takšna ali drugačna posebnost na individualni, razvojni oz. zdravstveni in funkcionalni ravni. Izrazi ne vključujejo tistih posameznikov, ki so v šolah pogosto deležni izključevalnih praks zaradi kulturne, jezikovne, verske, spolne ali socialno-ekonomske specifičnosti. Ti vidiki, po katerih se posamezniki razlikujemo med seboj – in te razlike pomembno vplivajo na naše življenje –, so torej zelo številčni in raznoliki. Zato se postavlja vprašanje, kako poimenovati skupine učencev, ki so najpogosteje deležni izključevalnih praks, da jih z novim imenom ne bi postavili v položaj odvisnih ter nezmožnih vplivati na lastna življenja in participirati v širši družbeni kontekst. Lahko jim rečemo drugačni oz. različni učenci, pri čemer to poimenovanje poudarja neko jasno dejstvo, saj smo si med seboj vsak po svoje različni oz. drugačni. Naj na tem mestu omenim pogoste zadrege ob uporabi pojmov drugačnost oz. različnost, saj večinoma ni povsem jasno, kdaj je kateri bolj primeren. F. Pediček (1987, str. 70–71) ugotavlja, da drugačnost izhaja iz 'drugosti'<sup>15</sup>. Pri 'drugosti' pa semantični diskurz opozarja na potrebno pomensko ločevanje pojma 'drug', ki izhaja iz kakovosti in pojma 'drugo', ki predstavlja določeno kolikost. »V prvem primeru gre za drugačnost (alter) in v drugem za 'drugost' (alius) stvari, pojavov, procesov, funkcij in odnosov v njihovi določeni vrsti, sestavi, sistemu, celoti« (prav tam, str. 70). Izraz 'različnost' pa je po njegovem mnenju lažje pomensko določljiv, če mu poiščemo temeljni pomen v latinskem jeziku, torej v besedi 'differentia', ki pomeni raznesti, raztrgati, raztrositi. Strnjeno lahko ta dva pojma opredelimo takole<sup>16</sup>: »Drugačni učenci predstavljajo spodnji ali zgornji

---

<sup>15</sup> »Koncept drugega izhaja iz filozofske tradicije francoske kritične teorije, iz filozofije dekonstruktivizma, foucaultovske diskurzivne teorije in postkolonialnih študijev, kjer drugost pomeni kulturno, družbeno, spolno in drugo inferiornost in simbolno tujost. Koncept drugega ali drugosti je povezan s konceptoma mejnosti in meja v družboslovnih znanostih. Drugost nastane z vzpostavitvijo meje, ki loči skupino 'mi', ki je v simbolnem smislu 'prva', od 'kulturno drugih', torej tujih. Meja, s katero vzpostavljamo drugost, označuje hierarhije in dominacije. Povezuje se s koncepti identitete, ki je vedno že konstruirana prek razlike, torej le prek relacije do 'd drugega', do tistega, kar nekdo 'ni', kar manjka. Kot poudarjajo številni avtorji, lahko identitete delujejo kot točke identifikacije in navezanosti le zato, ker imajo sposobnost, da izključijo, 'pustijo zunaj' nekaj, kar je na drugi strani. Martin Heidegger je to izrazil z mislijo, da meja ne označuje, da se nekaj konča, temveč, kot so ugotovili že Grki, da nekaj začne svoje obstajanje. /.../ Beseda drugost se konceptualno približa besedi drugačen le v primeru, ko 'drugačen' pomeni 'inferioren'. Tedaj velja, da je družbena identiteta vedno dejanje moči, saj je formiranje identitete že zgrajeno na izključevanju drugega, torej na hierarhiji« (Zaviršek 2000, str. 9).

<sup>16</sup> Natančnejša izpeljava opredelitve obeh pojmov je naslednja: »a) Vsaka skupina kot celota in enota ima določen kakovosten in kolikosten kontinuum, na katerem je mogoče identificirati vsak posamezen primer po različnih /.../ kriterijih (npr. inteligentnost, interesi, nadarjenost, sposobnosti, učenjskost, sociabilnost, emocionalnost,...). b) Vsak kakovostno določen kontinuum pa ima svoje kolikostno utrjeno standardno osredje in dve mejni območji, eno od teh je nad kakovostno-kolikostnim standardom in drugo pod njim. c) Drugačen učenec v določeni skupinski celoti ali sestavi je tisti, ki je po enem ali drugem kakovostnem kriteriju zunaj standardnega osredja. To pomeni, da stoji na obeh robovih krivulje normalne razporejenosti. d) Različen učenec pa je tisti v določeni skupinski celoti ali sestavi, ki je 'raz-nesen', 'razmetan', 'razpršen'

rob zunaj standardnosti in so zaradi svojih biofizioloških in psihosocialnih danosti ter določenosti izjemni bodisi v pozitivnem (nadpovprečni) bodisi v negativnem (podpovprečni) pomenu. /.../ Različni učenci predstavljajo skupino razvojno in sposobnostno standardnih otrok in mladostnikov, ki so glede na položaj razpršeni po območju normalne krivulje na temelju njihovih količinsko ugotovljenih individualnih psihosocialnih razlik ali diferenc« (prav tam, str. 73). Ob tem velja še enkrat poudariti, da so merila drugačnosti močno družbeno pogojena, in zato tudi predstava o tem, kaj je 'normalno', 'običajno'. »Normalnost se /.../ konstituira kot okolje, katerega vsebine sestavlja svet kolektivnih fantazem o pravilnosti, pravičnosti, univerzalnosti idr. /.../; ni nekaj stalnega, temveč nasprotno, nekaj hudo relativnega. Imperializem zahodne znanstveno-tehnološke usmeritve pa nam te relativnosti seveda ne da videti« (Kosovel 1987, str. 96). Zatorej je razumljivo, da se je odnos do določenih drugačnih skozi zgodovino močno spreminjal – od tega, da so bili v Grčiji norci pojmovani kot hierofanti svetega, v srednjem veku večinoma kot obsedeni s hudičem, kasneje pa so postali predmet medicinske (specialistične) obravnave, ki je bila odtegnjena od javnosti (prav tam; več o tem tudi v: Kroflič 2006).

Druga možnost poimenovanja teh raznolikih skupin učencev, ki so najpogosteje deležni izključevalnih praks v šolah, pa sta pojma posebnih in izjemnih (angl. exceptional) učencev. Poimenovanje posebni učenci se dandanašnji, še posebej v slovenskem prostoru, že nekoliko preveč povezuje le s skupino učencev, ki so zaradi specifičnosti razvoja ali anatomskih struktur hendikepirani, in do katerih se je med ljudmi v praksi, zlasti med učitelji rednih šol, razvil do določene stopnje negativen odnos, saj jim večinoma predstavljajo dodatno, nepotrebno delo. Drugo poimenovanje, torej izjemni (angl. exceptional) učenci, ki ga je mogoče zaslediti v nekaterih tujih in tudi slovenskih razpravah (Drugačnost ... 1987), ima brez dvoma precej bolj pozitiven prizvok, saj je izjemnost v sodobni družbi precej cenjena. Tudi SSKJ (2000, str. 323) potrjuje pozitivno konotacijo, kjer je med drugim naveden primer »/.../ ta učenec je izjemen, *zelo dober, sposoben* /.../«, ki kaže, da uporaba pridevnika izjemen odraža desni del Gaussove krivulje, torej manjši del populacije, ki ima določene vidike na bistveno višji, bolj pozitivni ravni kot večina preostale populacije. Uporaba tega poimenovanja v vsakdanji govorici bi najbrž prispevala k bolj pozitivnim odnosom do teh učencev, res pa je, da beseda semantično ne odraža skupno značilnost teh učencev v šolskem okolju, t. j. izkušnjo takšnih ali drugačnih izključevanj. Zatorej je naslednja možnost poimenovanja, ki se nam ponuja kar sama od sebe, izključeni učenci oz. učenci z izkušnjo izključenosti. To sicer zveni izjemno kruto, pa vendar je mogoče pričakovati, da bi s svojim

---

po središčnem, to je po standardnem območju normalne krivulje. Ker je to središčno območje sestavljeno v enoto, celost ali 'lik', so torej različni učenci tisti, ki ta središčni 'lik' kakovostno-kolikostno določenega kontinuuma ali to središčno območje normalno razpršene krivulje razlikujejo ali 'raz-ličujejo' in 'raz-enotujejo' v okviru odbrane kakovosti (npr. inteligentnosti)« (Pediček 1987, str. 70–71).

zvenom prispevalo k temu, da bi se vsak, ki ima opravka z učenci, zamislil nad tem poimenovanjem in razmislil, kako bi bilo mogoče to opredelitev preseči.

Pogosto izključene skupine učencev oz. bolj ***pogosto izključeni učenci*** je besedna zveza, ki najbolje zaobjame te različne skupine, ki so v preteklosti izkušali izključevalne prakse – in jih v sicer nekoliko drugačni obliki izkušajo tudi še danes. Pri prvi možnosti 'pogosto izključene skupine učencev' je premalo osredotočenosti na konkretnega učenca, s katerim se soočamo v šoli. Z novim poimenovanjem teh različnih učencev bi po mojem mnenju lahko bolj konstruktivno vplivali tudi na proces uresničevanja inkluzivnosti, saj bi sam izraz prispeval k širšemu razmišljanju o inkluzivnejših praksah kakor pa zdajšnja prepogosta vezanost inkluzije samo na skupino hendikepiranih učencev. V tem kontekstu osredotočenosti na konkretne šolske prakse nekateri govorijo tudi o ***ovirah pri učenju in v participaciji*** (Booth, Ainscow 2002; Ainscow, Tweddle 2001), spet drugi pa o ***učencih z individualnimi izobraževalnimi potrebami*** (Creating ... 2002, str. 1). V prvem primeru se jasno kaže usmerjenost v proces in ne v to, kdo naj bi bil tega procesa deležen; deležni naj bi ga bili vsi učenci, saj je pojavljanje ovir močno odvisno od sistema: isti učenec se v enem sistemu srečuje s skorajda nepremostljivimi ovirami, drugje pa so le-te izrazito prehodnega značaja. S pojmom 'učenci z individualnimi izobraževalnimi potrebami' naj bi se izognili stigmatiziranju učencev kot posebnih, izbrani pojem pa naj bi omogočil, sprejemati jih kot del običajne različnosti med vsemi učenci. Tako naj bi začeli na vse učence gledati kot 'ležeče' na paleti od običajnih do individualnih potreb, ki naj bi jih z različnimi regularnimi izobraževalnimi predpisi pravično in kolikor se le da zadovoljili. Z vidika inkluzivnega izobraževanja je treba na vse učence gledati kot na učeče se z enakimi pravicami, toda z različnimi potrebami. Ker zadnja možnost poimenovanja, namreč učenci z individualnimi izobraževalnimi potrebami, do neke mere zveni podobno kot pri nas učenci s posebnimi potrebami, se mi uporaba te besedne zveze ne zdi najbolj smiselna.

Zato bom pri razpletanju o možnostih sprememb samega procesa vzgoje in izobraževanja v smer večje inkluzivnosti uporabila besedno zvezo ***učenci, ki se soočajo z ovirami pri učenju in participaciji***, medtem ko bom pri razvijanju ideje inkluzije na širši institucionalni oz. sistemski ravni uporabljala besedno zvezo ***pogosto izključeni učenci***.



## II. NEKATERI ODZIVI NA POGOSTO IZKLJUČENE UČENCE

V tem obsežnem poglavju bom skušala strnjeno predstaviti nekatere bolj prepoznavne oblike reagiranja na pogostejše izključene učence oz. na učence, ki se soočajo z ovirami pri učenju in participaciji v vzgojno-izobraževalnih sistemih. Zgodovinski pregled razvoja šolstva kaže, da je bila v preteklosti najpogostejša reakcija na nekatere drugačnosti učencev ustanavljanje ločenih šol, torej so bile rešitve za nekatere marginalizirane skupine učencev oblikovane večinoma na sistemski ravni. S tega vidika lahko ugotovimo, da prehajamo iz povsem legitimnih in strokovno dolgo neproblematiziranih oblik institucionalnega izključevanja posameznih skupin drugačnih učencev k vse bolj jasni težnji in vse bolj glasni zahtevi po vključevanju večine učencev v skupni sistem vzgoje in izobraževanja. Vendar se zdijo te zelo očitne segregativne prakse na nek način dokaj lahko ulovljive v razmislek o boljših rešitvah, saj so bile nenazadnje deležne tudi velike pozornosti mnogih strokovnjakov. In kako reagirati na izključenosti, ki jih doživljajo številni učenci znotraj rednega pouka? Kakšen je vpliv učne vsebine, načinov poučevanja ter ocenjevanja, odnosa učitelja do učencev, do svojega poklica ipd. na izkušnje izključenosti? Kako zmanjšati vpliv socialno-ekonomskega položaja družin, iz katerih prihajajo npr. revni, na njihovo uspešnost? To so samo nekatere izjemno pomembna in zahtevna vprašanja, ki pa bodo tudi po prebiranju tega kompleksnega poglavja ostala nezadostno odgovorjena. V njem se bodo namreč številna spoznanja prepletala z raziskovalnimi ugotovitvami, ki so bistveno bolj osredotočene na raven organizacije in konceptualizacij osnovnega šolanja nekaterih izključenih skupin učencev, manj pa na marginalizacijo in izkušnje izključenosti v rednih programih.

Možnosti obravnavanja pogosto izključenih učencev so se v preteklosti odvijale v treh smereh, ki so večinoma še danes prisotne pri iskanju konstruktivnejših rešitev: **(1) didaktično-metodična smer**, pri kateri gre za ugotavljanje, kako v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevati ovire pri učenju in participaciji učencev, da bi dosegli zahtevani cilj, in katere temeljni okvir iskanja bolj ali manj primernih reagiranj predstavljata individualizacija in diferenciacija (Pediček 1987, str. 67); **(2) psihološka smer** obravnavanja se usmerja v prepoznavanje ključnih vidikov drugačnosti oz. razlogov, ki vplivajo na izključenost, z namenom izbiranja. Diferencialna psihologija, ki se je sicer pojavila zaradi potreb delovne sile v industriji, ko je bilo treba odbirati bolj primerne posameznike za delo s stroji, je v ta namen razvila številne tehnike in pripomočke merjenja človekovih psiho-dinamičnih prvin (od občutkov in zaznav do sposobnosti, nadarjenosti, inteligentnosti, motivacije, ...); (prav tam, str. 68); **(3) sociološka smer** tematiziranja pa izpostavlja predvsem socialno pogojenost učencev, ki vpliva na njihovo drugačnost in s tem na večjo ali manjšo stopnjo izključenosti (prav tam, str. 69). Medtem ko je v ozadju didaktično-metodične smeri, še posebej pri uveljavljanju diferenciacije na sistemski ravni, prilagajanje učencev državnemu ali

družbenemu pragmatizmu, pa je psihologiji mogoče »očitati zgolj 'seleksijski humanizem', ki naj bi pripomogel k boljšemu in uspešnejšemu prilagajanju /.../ današnjemu intelektualno zelo razvitemu delu in zelo diferenciranemu skupnostnemu življenju« (prav tam, str. 68–69). Pediček svojo analizo sklene z ugotovitvijo, da nobena od naštetih smeri ne daje zadovoljivih rešitev, saj skrivajo bodisi odtujevalne, manipulativne ali izkoriščevalske namene. To pa je razlog, zakaj bi bilo nujno treba poiskati kakovostno drugo in različno smer obravnavanja, ki bo upoštevala tako posamezno kot tudi posebno in obče, kar pa je na področju soočanja z vidiki izključevanja učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu mogoče le transdisciplinarno. Ali kot o tem sam razglablja: »To vprašanje bi bilo treba osvoboditi monodisciplinarnosti psihologije, sociologije, pedopsihiatrije ter pedagogike in ga postaviti v zajem naddisciplinarnosti antropologije. /.../ Le antropološka razsežnost lahko namreč odkruši potencialno (in nemalokrat tudi virtualno) zlo 'kliničnih prijemov' družbe zaradi drugačnih in različnih interesov, stališč, prepričanj, misli, idej idr. otrok, mladostnikov in odraslih« (prav tam, str. 77). Dve desetletji staro razglabljanje, ki je osredotočeno predvsem na skupino hendikepiranih učencev, je tudi v sodobnosti zelo aktualno, saj se neredko dogaja, da raziskovalci problematike šolanja pogosto izključenih učencev zapadejo t. i. znanstvenemu redukcionizmu<sup>17</sup> (Frankl 1994), ki se odraža v pretirani osredotočenosti na zgolj en vidik tega kompleksnega dogajanja, kar pomeni, da so tudi rešitve izrazito enostranske in zaradi neupoštevanja drugih vidikov lahko dosežejo celo nasprotni učinek.

In kako se je na ravni šolskih sistemov odražala takšna parcialna, bolj kot ne zgolj monodisciplinarna obravnava učencev, ki so se soočali z ovirami pri učenju ali participaciji? V večini primerov je prihajalo do takšne ali drugačne oblike izključevanja posameznikov, ki so po tedaj uveljavljenih merilih 'normalnosti' preveč odstopali. V mnogih deželah se je za določene skupine učencev (za dečke in deklice, hendikepirane, pripadnike manjšinskih etničnih skupin, učence iz družin z različnim socialno-ekonomskim položajem) oblikoval povsem ločen sistem izobraževanja, katerega učinke lahko prepoznavamo tako na individualni kot na širši socialni, ekonomski in politični ravni.

Zato bodo v začetnem delu tega obsežnega poglavja najprej predstavljene bolj očitne oblike segregiranega izobraževanja in nato nanizane posledice tovrstnega šolanja, ki se bodo večinoma nanašale samo na hendikepirane. Razlog za to, da bodo predstavljeni le učinki ločenega šolanja na hendikepirane, je v tem, da te šole marsikje obstajajo še danes, zato so te raziskovalne ugotovitve zelo pogoste v različnih virih, medtem ko je dokaze o učinkih ločenega šolanja drugih marginaliziranih skupin težje zaslediti kot samostojne študije; večkrat

---

<sup>17</sup> »Redukcionizem (*ne. Reduktionismus, angl. Reductionism*) skrči izvorno človeške pojave na dimenzionalno nižjo raven: psihosocialno ali celo biološko. S tem jih razvrednoti. /.../ S tako spačeno človeško podobo negativno vpliva na etično ravnanje ljudi. Logoterapija kritizira tradicionalno psihologijo zaradi njenih redukcionističnih trditev« (Trstenjak in Ramovš s sod. 1994, str. 307) in tudi sama ponudi eksistencialno analizo oz. dimenzionalno antropologijo kot način preseganja znanstvenega redukcionizma.

se dogaja, da se druge skupine pogosto izključenih učencev pojavljajo tudi v šolah, namenjenih hendikepiranim. Najbrž je eden od razlogov za takšno reševanje problematike šolanja drugih marginaliziranih skupin učencev tudi v tem, da so se najprej začele zapirati ločene šole, utemeljene na rasni, nacionalni, kulturno-jezikovni drugačnosti, medtem pa so redne šole ostale tako rekoč nespremenjene. Toda ti učenci, vključeni v redne šole, se pri akademskem in socialnem napredovanju srečujejo s številnimi ovirami, zaradi česar postajajo ne le neuspešni in socialno izločeni, marveč za učitelja in sošolce tudi moteči (pri nas Romi). Edina rešitev pri soočanju s to problematiko se najpogosteje pokaže v preusmerjanju teh motečih učencev v programe, ki so sicer namenjeni hendikepiranim.

Ker so se v preteklosti začele najprej pojavljati kritike ločenega šolanja za pripadnike drugih ras, nacionalnosti in drugačnih kulturno-jezikovnih manjšinskih skupin, bo v drugem podpoglavju nekaj prostora namenjenega multikulturalizmu in njegovim različnim smerem, ki se odražajo tudi na področju multikulturnega izobraževanja. V nadaljevanju bodo predstavljene konceptualne možnosti odzivanja na preseganje negativnih učinkov ločenega izobraževanja hendikepiranih, in sicer tako, kot so se po vrsti pojavljali (normalizacija, 'mainstreaming', integracija). Na koncu pa bodo strnjene ključne ugotovitve, do katerih nas privedejo predstavljena spoznanja in razmišljanja številnih avtorjev.

## ***II. 1. Segregacija oz. ločeni sistem izobraževanja***

Segregacija je v nadaljevanju razumljena v smislu, kadar je na sistemski ravni organizirano ločeno izobraževanje za posameznike, ki se na podlagi določenih meril, ki ključno vplivajo na ovire pri učenju in participaciji, bistveno razlikujejo od večine. Ta merila ločevanja so lahko zelo različna:

- a) pripadnost različnim manjšinskim skupinam, ki se od večine ločijo po jeziku, kulturi, veri, rasi, družbenem razredu, ... , na podlagi česar se oblikuje zunanje diferencirani sistem šolanja oz. t. i. geto šole;
- b) senzorne oz. razvojne specifičnosti, ko razvoj posameznikov z različnih vidikov telesnega in duševnega bistveno odstopa od nekega (seveda arbitrarno določenega in zato tudi precej problematičnega) 'normalnega', običajnega poteka razvoja, in se na tej podlagi razvijajo različne specializirane ustanove.

**Ad a)** Prva skupina meril ločevanja učencev je bila na začetku oblikovanja šolskega sistema, ko ni prihajalo do tako pogostega preseljevanja in s tem 'mešanja', z vidika posameznika bistveno lažje prepoznavna v smislu, da je bil otrok rojen v družino, ki je uporabljala le en jezik (ne upoštevajoč pri tem vplivnosti posameznih dialektov znotraj enega jezika!), da je pripadal določeni veri, rasi in kulturi ter je sodil v določen družbeni razred. V večini primerov

je šlo za precej jasne lastnosti, ki so bile bolj ali manj lahko določljive (tu seveda niso vključeni primeri rasno, etnično, versko, ... 'mešanih' družin, kjer stvari niso več tako jasne in preprosto določljive).

Ker je bila socialno-ekonomska stratifikacija prisotna že v obdobjih, ko so bile družbe glede nacionalnosti, jezika, kulture in vere sicer bolj homogene, se ne gre čuditi, da so se mnogi šolski sistemi v tedanjih državah oblikovali na podlagi te razčlenjenosti družbe. To je pomenilo, da so pripadniki nižjih razredov (revnejših stanov) lahko obiskovali določene šole, kjer jim je bila posredovana samo tolikšna in takšna količina znanja, ki je bila po mnenju vodilne, močnejše skupine za njih zadostna. Zaradi tega jim je bilo v večini primerov oteženo ali celo onemogočeno nadaljnje izobraževanje (več o ustanavljanju ločenih šol za pripadnike različnih slojev v habsburški in kasneje v Avstro-Ogrski monarhiji, kamor je ob nastajanju prvih šol spadala tudi Slovenija, glej v: Schmidt 1988, str. 151–262; Peček 1998, str. 43–57). S tem si je elitna skupina v družbi zagotovila, da je ostala še naprej vodilna, najmočnejša. Ostanki t. i. zunanjediferenciranega šolskega sistema so še danes prisotni v ureditvi izobraževalnega sistema nekaterih evropskih držav (npr. Nemčija, Avstrija), ki pa je seveda v sodobnem času utemeljen na predpostavki, da diferenciran sistem omogoča vsem otrokom optimalen razvoj in zmanjševanje razlik. Toda izsledki mednarodnih primerjalnih študij kažejo ravno nasprotno, da namreč diferencirani sistemi razlike povečujejo (npr. slabi rezultati nemških petnajstletnikov na PISI; več o tem v: Medveš 2002, 2006), zaradi česar se na različne načine trudijo preseči negativne učinke takšnega ločevalnega sistema (npr. v Nemčiji z ustanavljanjem skupnih šol – nem. Gesamtschulen –, ki jih obiskuje le okrog 7 % vseh učencev, s preložitvijo odločanja za določen tip šole na 11. oz. 12. leto, s povečevanjem vpisa na gimnazijo); (Medveš 2006).

Oblikovanje ločenih šol je bilo nedvomno pogojeno s prepoznavanjem drugačnih v določenem okolju, k čemur so še dodatno prispevale migracije in s tem spreminjanje družb v bistveno bolj heterogene. Zmanjševanje homogenosti posameznih družb je torej v večini primerov privedlo v izpostavljanje še drugih vidikov (ne le socialno-ekonomskega položaja), ki so določenim skupinam omogočali boljši, večvrednostni, vodilni položaj. Pri teh migracijah pa se je tudi dogajalo, da so prve skupine priseljencev zasedle določeno ozemlje in si neredko izborile vodilno vlogo, pri čemer so izločile in celo podjarmile avtohtono prebivalstvo. Te prvotne skupine priseljencev so se v odnosu do novih migrantov vedle kot hegemoni in tisti, ki oblikujejo tamkajšnje življenje ter odločajo, kdo lahko živi z njimi in kdo ne (npr. že leta 1921 je bil v ZDA sprejet zakon, ki uveljavlja kvotni sistem preseljevanja pripadnikov določene narodnosti – do 3 % letno –, tedaj že živčce v ZDA; več o tem glej v: Lukšič-Hacin 1999, str. 69). V deželah, kamor so se ljudje množično preseljevali zaradi ekonomskih ali tudi političnih razlogov (npr. ZDA, Kanada, Avstralija), se je ponekod začel razvijati t. i. getoizirani sistem šolanja.

Proces hierarhizacije oz. hegemonizacije je v deželah, ki so zaradi pogostih migracij postajale večrasne, večnacionalne, multikulturno heterogene ter jezikovno in versko pluralne, vplival tudi na šolsko politiko, ki je bila v sami osnovi izključevalno naravnana. To se je lahko odražalo v popolni ločenosti šol za pripadnike npr. različnih ras, ali pa je bila (in je marsikje še vedno!) ekskluzija neločljivo povezana s samimi načeli delovanja skupnih šol. Po sprejetju Deklaracije (1948) in uveljavljanju človekovih pravic so bile getoizirane šole, ki so izključevale pripadnike drugih ras ali drugih nacionalnosti in tudi veroizpovedi, deležne številnih kritik, kar je privedlo do njihovega ukinjanja. Ob tem velja omeniti, da tovrstne šole ponekod še vedno obstajajo; na evropskih tleh predvsem za Rome, čeprav nimajo niti institucionalne niti formalne podpore (The Roma ... 1999; McDonald in dr. 2001; Gimenez Adelantado in dr. 2002). 'Geto' šole marsikje nastajajo postopoma, in sicer kot posledica starševske možnosti, da za svoje otroke izberejo šolo. Starši večinske kulture namreč pogosto izpišejo svoje otroke iz tistih šol, ki jih obiskuje tudi večji delež učencev iz manjšinskih kultur, ker podvomijo v kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, ali pa ne želijo, da bi se njihovi otroci srečevali s tako raznolikimi, drugačnimi (za njihove pojme večinoma manjvrednimi) kulturami.

Z vidika socialno-ekonomskega položaja se je v okviru posameznih dežel razvil t. i. zunanje diferencirani sistem, ki je izoblikoval različne tipe osnovnih šol za otroke staršev različnih družbeno-ekonomskih slojev. V večini evropskih dežel je bil tak sistem preoblikovan že v 19. oz. 20. stol., z vpeljavo skupnih osnovnih šol, ki trajajo različno dolgo, vendar je prepoznana težnja čim kasnejšega ločevanja otrok v različne vrste, torej različno zahtevne šole<sup>18</sup>. Z vidika pripadnosti različnim rasam, narodnostim, veram, spolom/-a, ... pa je stanje še danes marsikje zelo negotovo. Čeprav na sistemski ravni skorajda ni prisotnih temeljev za oblikovanje ločenih šol<sup>19</sup>, se le-te v resničnosti pogosto zgodijo. Tudi v Sloveniji najdemo osnovne šole, v katerih je odstotek slovenskih učencev zelo majhen, saj tisti starši, ki si to finančno in časovno lahko privoščijo, za svoje otroke izbirajo okoliške šole, kjer je večina slovenskih učencev in je odstotek priseljskih učencev bistveno manjši. Med tema dvema tipoma šol (šole glede na socialno-ekonomski položaj in za pripadnike različnih manjšin) je prva najbolj očitna razlika *merilo razvrščanja* (pri prvih je to stopnja revščine oz. bogastva, pri drugih pa pripadnost določeni rasi, narodnosti, veri oz. spolu). Naslednja velika razlika se nanaša na *prilagoditve poučevanja*, ki so pri prvih vezane na bolj ali manj uspešno kompenzacijo pogosto prisotnih podrealizacij zmožnosti njihovih učencev in

---

<sup>18</sup> Da je učni napredek učencev iz enotnih šolskih sistemov boljši kot iz diferenciranih, opozarjajo tudi rezultati raziskave PISA, saj naj bi tudi najvišji dosežki petnajstletnikov v diferenciranih izobraževalnih sistemih ne dosegali najvišjih dosežkov vrstnikov iz enotnih oz. integriranih šolskih sistemov (Medveš 2006, str. 16). Poleg tega pa raziskava PISA kaže, da vsaka omejitev vpisa ali zgodnja selekcija določenih učencev (razvrščanje učencev na nivoje ali streaming v obveznem izobraževanju) povečuje socialno neenakost v dosežkih, brez povišanja povprečnega ali elitnega nivoja (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 192; več o tem tudi v: Peček in dr. 2006).

<sup>19</sup> Ta del trditve ne velja za delitev šol po spolu (dekliške in deške šole), ki v nekaterih deželah še obstajajo.

skromnejše kulturne izkušnje, pri drugih pa so večinoma osredotočene na vidik jezika in drugačnost kulturnih izkušenj. Skupna značilnost obeh šol bi bila, da se **v njih šolajo učenci, ki jih večinska družba zaradi pripadnosti nižjim slojem, manjvrednim kulturam ipd. prepozna kot manj sposobne – jih marginalizira.** Posledica teh predpostavk je, da so učenci večinoma deležni manj kakovostnih programov, v katerih pogosteje poučuje slabše usposobljen pedagoški kader, ki od svojih učencev ne pričakuje prav velikega uspeha.

**Ad b)** Otroci, ki se v svojem telesnem ali duševnem razvoju bistveno razlikujejo od večine, so bili v različnih delih sveta različno zgodaj prepoznani kot tisti, ki v tedaj obstoječih šolah niso bili uspešni oz. niso zmogli slediti vsakodnevni rutini, zaradi česar so bili zelo moteči. V mnogih evropskih državah se je sistem ločenega ali segregiranega izobraževanja razvil v 19. stol. in je bil večinoma pojmovan kot humana poteza, saj se je pogosto dogajalo, da tisti posamezniki, ki so se kakor koli razlikovali od večine, sploh niso bili vključeni v tedanje šole ali pa so jih zaradi neobvladljivosti prej ali slej izključili iz rednih šol.

Gre za zelo heterogeno skupino učencev, znotraj katere so nekateri možni razlogi njihove hendikepiranosti dokaj lahko in hitro določljivi (npr. gluhot, slepota, telesna invalidnost), mnogi drugi razlogi in pojavnosti njihovega odstopanja od večine pa bistveno težje prepoznavni oz. odvisni od družbenih meril 'ne/normalnosti' in vrednotenja le-teh (npr. umska prizadetost, vedenjska problematika, minimalna cerebralna disfunkcija, v sodobnem času pogost pojav t. i. hiperaktivnih otrok, ...). Zato je povsem razumljivo, da so se prve oblike ločenega šolanja pojavile za gluhe in naglušne, slepe in slabovidne ter invalidne otroke, sčasoma pa so se oblikovale tudi posebne oblike in metode dela s temi učenci ter potrebni pripomočki za uspešno poučevanje. Znotraj pedagoških ved se je kot samostojna začela razvijati specialna pedagogika oz. defektologija, ki je vključevala nove pristope diagnosticiranja teh učencev, pri čemer se je močno naslanjala na medicinska in psihološka védenja, ter najnovejša metodično-didaktična spoznanja. V mnogih državah se je ta razvoj odražal tudi na ravni usposabljanja učiteljev, ko se je oblikoval dualni sistem za učitelje rednih in specializiranih šol.

Vse to dogajanje se je v dobrem stoletju razraslo do takšne skrajnosti, da se je močno zameglila začetna ideja oblikovanja ločenega izobraževanja, in sicer z drugačnimi pristopi poučevanja pomagati učencem, da pridobijo osnovna znanja, ki jim bodo omogočala samostojno in odgovorno življenje v odraslosti. Zgodnje prepoznavanje za izobraževanje ključnih vidikov hendikepiranosti učencev je marsikje privedlo do (psihološkega) testiranja vseh šoloobveznih otrok, kar je predstavljalo izhodišče za oblikovanje čim bolj homogenih skupin, saj je prevladalo prepričanje, da učenec najbolje napreduje v skupini med seboj podobnih. Toda tak sistem diagnosticiranja (v katerem je zaradi upoštevanja le nekega vidika razvoja prihajalo tudi do pogostih napak v diagnozah) in selekcioniranja je bistveno vplival na medsebojno primerjanje in razvrščanje ljudi glede na to, v kateri skupini so se po

'objektivnih' meritvah znašli. Med temi različnimi skupinami učencev tudi kasneje, po končanem šolanju, ni prihajalo do kakega sodelovanja, saj se je razslojevanje še naprej odvijalo v smeri izbire bolj ali manj elitnih poklicev in s tem povezanih možnosti kakovostnega uresničevanja predstave o dobrem življenju.

Temeljne značilnosti segregiranih oblik šolanja oz. šol s prilagojenim programom na slovenskem ozemlju je v strnjeni obliki in precej nekritično predstavila M. Schmidt (2001, str. 18–19; poudarila I. L.):

- »Šole s prilagojenim programom vključujejo v svoj vzgojno-izobraževalni proces učence z resnejšimi in kombiniranimi motnjami ter izrazitimi učnimi težavami. Z diagnostičnim postopkom so taki učenci usmerjeni v homogene skupine glede na svoje razvojne dosežke. **Pouk v homogenih skupinah vodi k boljšim rezultatom kot pouk v heterogenih skupinah.** Specialni pedagog, ki vodi pouk, se lahko bolje osredotoči na želeni cilj.
- V šole s prilagojenim programom vključujemo tudi otroke s senzoričnimi motnjami (slepe, gluhe), ki so deležni specialnih znanj in specialnega treninga za vsakdanje življenje ter prilagojenih učnih in drugih pripomočkov.
- V šolah s prilagojenim programom so razredi, v primerjavi z rednimi šolami, občutno manjši. Povprečno število otrok se v njih giblje med 9 in 15 ali celo manj. Razmerje med številom otrok v redni šoli in v šoli s prilagojenim programom je skoraj 2 : 1. **Prednost takega organizacijskega ukrepa je v tem, da je v razredih z manjšim številom otrok možna večja diferenciacija, individualizacija pouka, pa tudi sama intenzivnost poučevanja je večja.**
- V šolah s prilagojenim programom učence poučujejo posebej usposobljeni učitelji – specialni pedagogi, ki imajo visokošolsko oz. univerzitetno diplomo iz defektologije.
- Šole s prilagojenim programom imajo kot specializirane institucije zaposlene kompletne strokovne skupine (psiholog, logoped, socialni delavec, fizioterapevt, delovni terapevt), kar omogoča kompleksno in kontinuirano obravnavo otrok s posebnimi potrebami.
- Strokovni delavci so na šolah s prilagojenim programom nosilci korektivnih in kompenzacijskih programov, ki omogočajo razvoj učnih zmožnosti in veščin ter upoštevajo posebne potrebe učencev. **Za otroke s posebnimi potrebami organizirajo posebne aktivnosti, ki jih je težko ali nemogoče izvajati v redni osnovni šoli.**
- **Učni programi so po obsegu in zahtevnosti skromnejši**, drugače strukturirani kot v redni osnovni šoli ter **prilagojeni sposobnostim, raznolikim potrebam in drugačnemu tempu teh učencev.** Učna vsebina je neločljivo povezana s prakso. Program vključuje tudi teme poklicnega izobraževanja in pripravo na življenje.

- V homogenih skupinah šol s prilagojenim programom prevladujejo metodično-didaktični principi individualizacije, konkretizacije, metoda majhnih korakov, samostojno delo, človeška bližina in drugo.
- Velja tudi omeniti, da ima šola s prilagojenim programom prostor in učne pripomočke prilagojene drugačnim potrebam svojih učencev, prilagojenost fizičnega okolja je boljša.
- Cilj programa šole s prilagojenim programom je oblikovanje pozitivnega, bolj odgovornega odnosa učencev do dela in drugih vrednot, usposabljanje za čim večjo ekonomsko in socialno samostojnost ter uspešno življenje v družbeni skupnosti. ***Predvsem pa je najpomembnejše to, da v njih uspe učenec razviti delovne navade in spretnosti ter pozitiven odnos do sebe in okolja*** (Ulaga 1994, str. 407; prav tam). Slednje je za življenje mnogokrat bolj odločilno kot kvantiteta in kvaliteta učne snovi.«

Ob prebiranju izpostavljenih značilnosti segregiranih oblik šolanja se postavlja kar nekaj vprašanj oz. dvomov, kot npr.: kam z učenci s kombiniranimi težavami; zakaj je treba učence s senzornimi težavami zaradi pridobivanja specialnih znanj vključiti v posebne institucije; kdo je tisti, ki ve, da hendikepirani ne zmorejo dosegati podobnih nivojev kot učenci rednih šol; ali ni predpostavka, da hendikepirani potrebujejo zlasti človeško bližino in ne kakovostnih programov, precej žaljiva in onemogoča razvijanje kakovostnejših programov; ipd. V tej predstavitvi so poudarjene določene značilnosti segregiranih oblik izobraževanja, ki so bile nekatere že v 70. oz. 80. letih prejšnjega stoletja na podlagi empiričnih dokazov večinoma ovržene ali vsaj postavljene pod vprašaj.

Segregirane oblike šolanja za hendikepirane učence so se obdržale bistveno dlje oz. niso bile deležne tolikšne kritike s strani mednarodne skupnosti kot ločene šole za pripadnike določenih (rasnih, etničnih, verskih) manjšinskih skupin. Poglejmo, kako se je razvijala kritična misel proti nekaterim vidikom segregiranega šolanja, katerega osrednji cilj je zadovoljiti potrebe hendikepiranih učencev, saj so utemeljene na predpostavki, da njihove potrebe ne morejo biti ustrezno zadovoljene v rednih programih (Christoplos in Renz 1969, str. 39).

## ***II. 1. 1. Argumenti proti segregaciji***

Potreba po nameščanju v posebne prostore oz. po (iz)ločevanju posameznikov iz širše družbe, ki so po določenih merilih izrazito drugačni od večine, se je v posameznih državah začela pojavljati v različnih obdobjih, vendar naj bi bila po mnenju Goffmana (1968) pri vseh skupna predpostavka, da takšne ustanove pomenijo racionalno in humano rešitev za težave posameznikov. Njegovo delo *Asylums* vključuje vrsto razprav o posameznikih, ki so bili



vključeni v »totalne institucije«, kot jih je sam poimenoval; gre za prostore, ki z zaklenjenimi vrati in visokimi zidovi izolirajo svoje stanovalce od zunanjega sveta. Ti prostori so psihiatrične bolnišnice, zavodi, internati ipd. Njegova glavna ugotovitev je, da so **te ustanove zasnovane bolj zato, da služijo širšemu sistemu kot pa svojim stanovalcem** (glej tudi Thomas in Vaughan 2005, str. 31).

Istega leta, torej 1968., je izšlo pogosto citirano delo Dunna (*Special education for mildly retarded – is much of it justifiable?*), ki je bil sam dobrih dvajset let zelo lojalen in podporen zagovornik posebnih razredov za učljive duševno zaostale učence. Ugotavlja, da so bile **mnoge pretekle in tedanje prakse moralno in izobraževalno sporne**, vendar naj bi bili po njegovem mnenju **tudi sami učitelji neprimerno, celo škodljivo pripravljani ter neučinkoviti pri šolanju učencev**. V tej skupini 'učljivih duševno zaostalih' (angl. educable mentally retarded), ki jih pri nas imenujemo učenci **z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju** (Pravilnik ... 2003), **so se namreč pogosteje znašli otroci iz socialno-kulturno deprivilegiranih okolij**, ki so bili zaradi lažjih učnih težav še na začetku prejšnjega stoletja v Angliji preprosto izključeni iz rednih šol. Po njegovem mnenju so specialni pedagogi popolnoma verjeli, da učenci z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju bistveno bolje napredujejo v posebnih šolah in razredih. Odtod tudi ideja po homogeniziranem razvrščanju, čeprav je **raziskava iz tistega časa (Coleman in dr. 1966) že dokazovala, da akademsko deprivilegirani temnopolti učenci bistveno slabše napredujejo v segregiranih oblikah šolanja kot tisti v rednih šolah** (Dunn 1968/2004, str. 263).

Drugi sklop argumentov za spremembo obstoječega sistema so torej **izsledki nekaterih raziskav o učinkovitosti posebnih razredov** za učence z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju, ki kažejo, da ti **učenci bistveno bolje napredujejo v rednih šolah kot v posebnih**. To se zdi zares protislovno, saj imajo ti učenci posebej usposobljene učitelje, večjo finančno podporo za svoje izobraževanje in tudi njihovim specifičnostim prilagojen program, pa vendar **dosegajo izobraževalne cilje na isti ali celo nižji ravni kot podobno (duševno) hendikepirani učenci, ki so ostali v rednih osnovnih šolah**. Tudi raziskave učinkovitosti posebnih dnevni (angl. day) razredov za druge lažje duševno hendikepirane, vključujoč tudi emocionalno hendikepirane, so privedle do enakih ugotovitev (prav tam, str. 264).

**Naslednji argument za spremembe je proces kategorizacije, ki naj bi naredil več škode kot koristi, saj je bil z določanjem otrokove (ne)zmožnosti podlaga za razvrščanje učencev v homogene skupine**. Pogosto so določali otrokove ne/zmožnosti na podlagi ene ali dveh meritev in le redkokdaj je prišlo do multidisciplinarnega pristopa. Glavna pomanjkljivost opisanih procesov je v tem, da so skušali ugotavljati, kaj je narobe z otrokom, z namenom, da ga ožigosajo in prepoznajo kot potrebne specialne (izobraževalne) oskrbe. Še več, saj so se na podlagi uporabe različnih psihometričnih

pristopov (WISC ali Binet-Simonov IQ-test) **med učenci z motnjami v duševnem razvoju večinoma znašli rasno ter socialno-ekonomsko deprivilegirani otroci**. Psihometrični pristop je negativno deloval na učitelje (zaradi samoizpolnjujoče se prerokbe; Rosenthal and Jacobson 1966) in tudi na same učence (zaradi dodelitve takšne ali drugačne etikete, ki je seveda vplivala na to, da so obiskovali šole v drugih krajih ali pa bili deležni zgolj ločenega poučevanja). Ob tem ni mogoče spregledati možnosti, da premestitev hendikepiranega učenca iz redne osnovne šole v specializirano najbrž signifikantno prispeva k občutju inferiornosti in problemom sprejemanja. Ker v tedanjem času raziskovanju tega področja še ni bilo namenjenega dovolj časa, Dunn poudarja, da bo v prihodnje treba temu nameniti več pozornosti (Dunn 1968/2004, str. 266).

Nenazadnje je tu še argument izboljšanja izobraževanja na splošno, ki bi bil sposoben obravnavati individualne razlike učencev. Njegov predlog sprememb ima v osnovi dve pobudi. **Prva in najbolj radikalna je opustitev konvencionalnih metod na ravni procesov diagnosticiranja, nameščanja in poučevanja učencev z lažjimi učnimi težavami. Druga pobuda je predlog za kurikularno revizijo. Pri tem bi bilo treba spremeniti ne le šolsko organizacijo, marveč tudi kurikulum, profesionalnost šolskega osebja in tudi šolsko opremljenost.**

Po objavi tega Dunnovega prispevka se je sprožil plaz tovrstnih razmišljanj, v katerih so avtorji z različnih vidikov in pri različnih skupinah hendikepiranih učencev, izključenih iz rednega šolanja, precej kritični do segregiranih oblik izobraževanja. F. Christoplos in P. Renz (1969) sta v svojem razmišljanju *A critical examination of special education programs* izpostavila **shizofrenost dileme, s katero se soočajo redne šole, ko poskušajo uskladiti cilje tekmovalnosti in sodelovanja, kakovosti in enakosti**. Nedvomno je kakovost nujna za uspeh v tekmovalni družbi, hkrati pa tega ni mogoče vzporejati z uresničevanjem ideje po učenju sodelovanja, ki je temelj trdne demokracije, ne da bi ta zaradi tega trpela. Vzgojitelji na besedni ravni sicer podpirajo sodelovanje (in vključijo večino otrok v redni izobraževalni sistem), potem pa oblikujejo program, ki je primeren le za nek segment populacije oziroma tiste posameznike, ki so sposobni uspeti v tekmovalnosti. Jasno je, da tako zamišljena tekmovalnost ni na mestu za osebo, ki zaradi poškodb, bolezni ali prirojenih anatomskih posebnosti ni v stanju enakovredno vključiti se v ta spopad. Zato je posledica, namreč premestitev v posebni sistem izobraževanja, ob soočanju tako izključujočih se vrednot znotraj rednega sistema povsem logična (prav tam, str. 39–40).

Ali specializirane šole oz. razredi prispevajo k učinkovitejšemu doseganju akademskih in socialnih ciljev ter tudi k bolj primernim procesom izobraževanja, ki hendikepiranim učencem<sup>20</sup> olajšajo učenje in razvoj? **Problem posebnih razredov je mogoče videti kot**

---

<sup>20</sup> Avtorja v svojem prispevku govorita o *exemptional children*, kar sem prevajala z besedno zvezo hendikepirani učenci oz. otroci, saj omenjata tiste skupine, ki sem jih v uvodnem poglavju opredelila s pojmom hendikepirani.

*razširitev problema homogenih nasproti heterogenim skupinam znotraj rednih razredov ali rednih programov. Raziskava, ki sta jo opravila Franseth in Koury (1966; prav tam, str. 42) in je bila objavljena v Združenih državah pri Uradu za izobraževanje, ni med homogenim in heterogenim razvrščanjem niti v akademskih dosežkih niti pri socialno/emocionalnih prilagoditvah dokazala nobenih očitnejših razlik.* Sears, Flanders in Thelan so zato predlagali, da bi do različnih učinkov morda prišlo, če bi bilo razvrščanje utemeljeno na drugih merilih in ne na merilu zmožnosti *per se*, ki pa je bilo tedaj najmočnejši argument za razvrščanje hendikepiranih. Nekatere *druge raziskave iz tistega časa so dokazovale rahel napredek akademskih spretnosti pri namestitvah v redne oddelke in rahel napredek socialno/emocionalnih prilagoditev v posebnih razredih. Vendar različne definicije akademskih spretnosti in socialno/emocionalnih prilagoditev ustvarjajo dvom v te rahle razlike, ki so jih dokazovali* (prav tam). Poleg tega ni mogoče zanemariti vpliva staršev hendikepiranih otrok in njihovega odnosa do šolanja v specializiranih in rednih šolah ter tudi ne spodbud, ki jih je otrok deležen med šolanjem.

V nadaljevanju sta si avtorja zastavila še eno zanimivo vprašanje: Če upoštevamo celotno sliko raziskovalnih dokazov, kakšne smernice bi lahko predlagali pri načrtovanju šolanja za hendikepirane? Najprej moramo pripoznati, da je *prilagoditev hendikepiranega otroka večinskemu okolju malo verjetna, razen če ima ta otrok pogoste in bližnje interakcije s tem svetom.* Tveganje, da bi tovrstne interakcije prispevale k večji neprilagojenosti hendikepiranih, ni izključeno, toda primerno prilagajanje je odvisno od sprejetja tega tveganja. Drugič, *pomanjkanje izkustvenega znanja o in izkušenj z deviantnimi odreka drugim možnost socialnega učenja, ki bi pomembno vplivalo na razumevanje človeške različnosti.* Očitno je specializirano izobraževanje rešitev 'problema' vzgojiteljev pri doseganju njihovih ciljev socialne homogenosti, ne pa rešitev za težave učencev pri doseganju izobraževalnih ciljev (več o tem v prav tam, str. 45).

R. A. Weatherley in M. Lipsky sta leta 1977 v svojem prispevku *Street-level bureaucrats*, v katerem je predstavljen tedaj komaj uveljavljeni zakon o identificiranju otrok s posebnimi potrebami v šolskem sistemu (*The Comprehensive Special Education Law of Massachusetts*), opozorila na posledice tega zakona v praksi. Pristal je namreč na ravni 'street-level bureaucrats', torej na ravni uličnih birokratov. Po njunem mnenju je videti, da strokovnjaki ščitijo svoje lastno okolje, in sicer na zelo zapleten način. Na proceduralni ravni se *ta zakonodaja udejanja v obliki zahtevnega prebijanja staršev in njihovih otrok skozi rutinizirane postopke, kjer pogosto prihaja do 'racionalnega' prilagajanja ciljev in omejevanja oz. kontroliranja klientele, zaradi česar postajajo potrošniki (starši in otroci) teh uslug bolj ali manj nepomembni.* Ugotavljata, da bi bil potreben temeljit premislek o tem, kako implementirati novo zakonodajo, pri čemer je treba preverjati, kako le-

ta vpliva na birokrate, na možnost za odločanje vrste »street-level«; pa tudi obrnjeno: treba je raziskovati, kako birokrati v svojem specifičnem delovnem kontekstu preoblikujejo novo zakonodajo (o tem glej tudi v: Thomas in Vaughan 2005, str. 47–50).

Podobno Leyden v svoji knjigi *Reconstructing Educational Psychology* (1978) kritično analizira ljudi, ki se ukvarjajo z delom v okviru posebnega izobraževanja, v tem primeru delo psihologov. Leyden, ki je tudi sam (pedagoški) psiholog, pojasnjuje večinoma nekritičen odnos do lastnega dela. ***Pedagoški psihologi imajo pogosto že nerealne predstave o tehnični kakovosti testov do te mere, da namenjajo premalo pozornosti temu, kar se je v resnici dogajalo z otrokom, ki so ga testirali.*** Kot izpostavlja: »Veliko več časa je namenjenega tem opravkom (testiranju za posebno izobraževanje) kot spraševanju, ali tem otrokom lahko koristi ločena oblika izobraževanja, oz. ugotavljanju vplivnosti šolske organizacije metod poučevanja na oviranost nekaterih otrok, da bi napredovali v šoli /... / Ure se porablja za 'rutinsko preverjanje' in v obrnjenem razmerju za bežno vrednotenje dobrih strani tega, kar je bilo narejeno« (Leyden 1978, str. 51). Poudarja, da testi inteligentnosti nadaljujejo (to na žalost velja še danes) s promocijo pojmovanja, da je IQ močan pokazatelj nekaterih precej stabilnih notranjih zmogljivosti mišljenja. Dejansko pa je to le eden izmed mnogih pokazateljev v intelektualni zgodovini otroka. V oči bijoče je dejstvo, kako so povezanost med revščino in inteligenčnim kvocientom ter dosežki poudarjali že v 70. letih prejšnjega stoletja, toda še danes je revščina v proučevanju razlogov za skromne dosežke v šoli tako zelo spregledan dejavnik (pač ni psihološki). Še bolj daje misliti dejstvo, da se krivdo pripisuje 'znanstvenemu' razlogu, kot je inteligenca, in ne nečemu tako nedoločenemu, kot je revščina, ali – še huje – kulturi. Povezanost med neuspehom v izobraževanju in socialnimi ali kulturnimi dejavniki je bila dokazana že leta 1920 (Gordonove študije o otrocih 'canal boat'). Zato se sprašuje, kolikokrat bo še treba prikazovati empirične rezultate, ki dokazujejo isto, preden bodo oblikovalci zakonov in javnost sprejeli te ugotovitve ter iskanje spodbudnejših rešitev usmerili na področje preseganja učinkov revščine na šolski uspeh (prav tam).

Leyden v svojem delu ***poudarja tudi pomanjkanje dokazov o uspehu specializiranih šol in protislovje, ki je v tem, da kljub temu še obstajajo. Posebno naklonjenost izobraževalnih ustanov in psihologov, ki želijo nadaljevati s segregativnim sistemom, je težko pojasniti,*** kar v mnogih primerih velja še danes. V nadaljevanju izpostavlja vlogo psihologov pri ohranjanju procesa nameščanja v specializirane šole, pri čemer je pedagoškim psihologom večkrat nejasno, kdo pravzaprav so njihovi klienti. ***Ena izmed nevarnosti opravljanja naloge znotraj institucije je ta, da pedagoški psihologi zamenjujejo dejanskega klienta (učenec, ki se sooča s težavami) s 'prikritim' klientom (institucija). Če je to redna šola ali lokalni uradi, potem je premestitev težavnega učenca v posebno šolo označena kot njihov 'uspeh'*** (o tem tudi Thomas in Vaughan

2005, str. 56). Eden od razlogov za izrazito naklonjenosti segregiranim oblikam šolanja je gotovo ohranjanje oz. utemeljevanje obstoja specializiranih znanj, torej znanstvenega področja (pri nas npr. defektologije), in s tem povezano utemeljevanje potrebnosti obstoja specializiranih ustanov.

Podobno ugotavlja tudi W. Swann v svojem razmišljanju o psihologiji in posebnem izobraževanju (*Psychology and Special Education*, 1982), saj naj bi dejavnost pedagoških psihologov ne bila vedno v dobro učenca, čeprav pravijo, da so hendikepirani učenci njihovi klienti. ***Psihologija kot disciplina ni bila vedno najboljše mesto iskanja odgovorov za težave teh učencev v šoli. To je bil le majhen korak za aparate znotraj izobraževalnega sistema, da se torej uporablja 'znanstveno' informacijo, pridobljeno s testi, za potrditev razporejanja učencev med specializiranimi in rednimi šolami.*** Swannov prispevek je močno razburil strokovno javnost in Zveza pedagoških psihologov (orig. Association of Educational Psychologists) je celo zaprosila za odstranitev njegovega prispevka iz javnosti (več o tem tudi v: Thomas in Vaughan 2005, str. 56–57).

Na začetku 80. let prejšnjega stoletja je izšlo še eno delo, ki je pomembno vplivalo na razprave o specializiranih in rednih šolah. S. Tomlinson je v svojem delu *Sociology of Special Education* (1982) usmerila pozornost na problematičnost pojmovanj o specializiranem izobraževanju kot zajamčenem in nedvoumnem. Omenja, da se je posebno izobraževanje bistveno bolj kot humana iniciativa ***razvijalo v smeri serviranja širšemu sistemu – torej rednim šolam in tistim, ki delajo v njih –, ne pa učencem v specializiranem sistemu šolanja. Specializirano izobraževanje je po njenem mnenju prežeto z ideologijo dobronamernega humanizma***, ki zagotavlja moralni okvir, znotraj katerega delajo strokovnjaki in praktiki. Toda pomembno je spoznanje, da je ***prepoznavanje, kategorizacija, preskrba ali zdravljenje otrok, ki so bili v različnih obdobjih karakterizirani kot defektni, hendikepirani ali kot otroci s posebnimi potrebami***, brez dvoma prosvetljeno in napredno, vendar ***je*** hkrati tudi ***socialna kategorizacija šibkejših družbenih skupin***. Povsod po svetu močnejše družbene skupine kategorizirajo in klasificirajo šibkejše družbene skupine ter jih obravnavajo neenako in drugorazredno. Racionalizacija in pojasnitev, ki jo močnejše družbene skupine ponujajo za svoja ravnanja, se razlikujejo od dežele do dežele, razlikujejo pa se tudi ideologije, ki podpirajo sistem kategorizacije. Pojmovanje, da raznolike strokovne skupine, ki se ukvarjajo s specifičnimi skupinami učencev v specializiranih institucijah, tem učencem delajo izključno 'dobro', je eden izmed načinov racionalizacije. Profesionalci in praktiki so močno zainteresirani, da bi se specializirano izobraževanje še naprej razvijalo in razširjalo. Oni imajo tudi povsem realno moč, da definirajo in vplivajo na življenja in prihodnost učencev, s katerimi se ukvarjajo.

***Najbolj kritično dejstvo v specializiranem izobraževanju je, da učenci v segregiranih oblikah šolanja ne morejo spregovoriti sami zase in kljub povečevanju***

*vpliva starševskih skupin imajo starši še vedno zelo majhen vpliv na proces specializiranega izobraževanja*<sup>21</sup>. Poudariti velja tudi, da v modernih industrijskih družbah, v katerih je vedno več povpraševanja po kvalifikacijah in priporočilih, pridobljenih znotraj izobraževalnega sistema, kategoriziranje izven 'normalnega' oz. rednega izobraževanja predstavlja končni rezultat in neuspešnost z vidika običajnih izobraževalnih ciljev. ***Poklicni uspeh, socialna mobilnost, privilegij in napredek so splošno upravičeni prek rednega izobraževanja; tisti, ki so deležni specializiranega izobraževanja, so pač preprosto izključeni iz teh stvari.*** Temeljno načelo za izključitev je, da so ti učenci defektni, hendikepirani ali (bolj običajno) imajo posebne potrebe. Rezultat izključitve je, da je večini učencev določena posebna kariera in življenjska pot v smislu zaposljivosti in neodvisnosti (o tem tudi v: Thomas in Vaughan 2005, str. 59–65).

Carson v svojem razglabljanju o principu normalizacije in upodobitvah hendikepiranih ljudi (*Normalization and portrayal of disabled people*, 1992) navaja ugotovitve nekaterih raziskav o socialnih in individualnih učinkih segregiranega izobraževanja. ***Mladi ljudje v segregiranih okoljih imajo manj nehendikepiranih prijateljev*** (Reite in Levi 1980); ***imajo na splošno manj številčne odnose kot druge skupine*** (Illyes in Erdosi 1981); ***imajo močno omejen življenjski slog*** (Redding 1979); ***so nepripravljeni za sprejemanje običajnih oblik prostega časa in delovnih izkušenj*** (Bluhm 1977) in ***razvijajo okrnjeno pojmovanje samega sebe*** (Chapman 1988). Morda pa so najbolj zgovorni dokazi iz osebnih pričevanj. O'Brien in Lyle (1985), Oliver (1989) ter mnogi drugi so skušali osvetliti ustvarjanje ovir znotraj družbe; občutek zatiranja in osebnega razvrednotenja, ki ga doživljajo ranljivi ljudje. Segregirano izobraževanje je osnova takšnih družbenih struktur. ***Šole in druge ustanove, ki se trudijo storiti najboljše za tiste, ki so jim zaupani, se bodo morale aktivno spopasti z začaranim krogom razvrednotenja in marginalizacije***, ki jih opisujeta O'Brien in Tyne (1981). Nekatere izkušnje, ki so skupne osebam, izpostavljenim družbeni marginalizaciji, so:

- a) ***zavračanje*** (lokalna skupnost jih ne prepozna več kot svoje člane);
- b) ***segregacija*** (hendikepirani so razumljeni kot tisti, ki potrebujejo svojo različico stvari, npr. ločene šole, ločen transport, ločene bazene, ločeno življenje);
- c) ***stereotipne predstave oz. onemogočeno prepoznavanje njihove individualnosti*** (hendikepirani so nameščeni v skupino med seboj podobnih in imajo neprimeren model, saj imajo malo možnosti, da bi bili prepoznani v svoji individualnosti ali v smislu, kaj imajo skupnega z nehendikepiranimi);

---

<sup>21</sup> Ob tem velja poudariti, da podobno kot v nekaterih drugih državah (npr. Italija) tudi v Sloveniji usmerjanje, ki je utemeljeno na predhodni kategorizaciji otrok, večkrat pomeni pogoj za pridobitev različnih socialnih podpor, zaradi česar se neredko dogaja, da si nekateri (ekonomsko šibki?) starši, ki so seznanjeni s temi oblikami socialne pomoči, za svojega otroka takšno kategorizacijo celo želijo.

- d) **diskontinuiteta življenjskih izkušenj** (otroci lahko zgubijo ali nikoli ne oblikujejo pomembnih kontaktov in odnosov s sovrstniki brez hendikepov, torej izpadejo iz sovrstniških dogajanj, ritma vsakdanjega življenja);
- e) **zanikanje resničnih občutenj** (mnogi jih obravnavajo, kot da nimajo svojih lastnih čustev in občutenj);
- f) **občutek krivde za probleme** (vsakodnevno izkušanje kritik, kričanja, groženj, podcenjevanja, zajedljivosti in žalitev mnoge hendikepirane privede do tega, da bi najraje umrli); (o tem tudi v: Thomas in Vaughan 2005, str. 92–93).

Prepoznane izkušnje oseb v segregiranih oblikah institucionalnega življenja so zgovorne same po sebi, na določenih mestih pa so prav srhljive. Nedvomno odpirajo številna vprašanja, dileme, še zlasti pa dvome v človeško (družbeno) dobronamernost tovrstnih rešitev. Večina družb je za hendikepirane ljudi v nekaj stoletjih organizirala različne institucionalne oblike izločevanja in zapiranja. Ali se takšna organiziranost družbenega življenja ne odraža tudi v odnosu nehendikepiranih s hendikepiranimi? Do določene mere gotovo, saj večina ljudi brez zadržkov sprejema te oblike družbenega izločanja kot humane, kot znak družbenega razvoja, ob tem pa sprejema tudi skrite predpostavke o ne/normalnosti razvoja in vedenja ter številne predsodke, stereotipe o vseh, ki odstopajo od teh meril.

Najpogostejše načine psihološkega odzivanja na hendikepirane je v slovenskem strokovnem prostoru nazorno predstavila D. Zaviršek (2000). In kako se kaže ambivalenten oz. bolj ali manj prikrit negativen odnos do hendikepiranih? Zelo pogosta je **uporaba dvojnih meril** pri možnostih uresničevanja temeljnih pravic in možnosti (npr. do ustvarjanja družine, do dela ipd.), pa **pomilovanje** in **racionalizacija prizadetosti**, ki naj bi bila večkrat prisotna tudi med samimi hendikepiranimi, v smislu, da niso nič bistveno drugačni od drugih. Očitno **izogibanje** fizičnega stika s hendikepiranimi je prav tako pogost odziv kot posledica zadrege, kaj in kako naj spregovorijo s hendikepiranimi, da jih ne bi še dodatno prizadeli, pa tudi **zanikanje in ustvarjanje nevidnosti**, ki se večkrat začne z ugotovitvijo nehendikepiranih, da nikoli niso imeli stika oz. ne poznajo nikogar, ki bi bil hendikepiran. Drugi pogostejši odzivi so še **zmanjševanje pomena hendikepa**, saj je vsak človek na nek način hendikepiran; **pripisovanje odgovornosti in krivde** hendikepiranim ali njihovim družinam; **strah** pred hendikepiranimi, ker so nevarni in nepredvidljivi; **nelagodje** ob stikih s hendikepiranimi; **pokroviteljstvo**, ker hendikepirane smatrajo kot manj inteligentne in večne otroke; **sovrastvo**, ki je praviloma sicer nevidno, in nenazadnje **hierarhični obrat**, kjer pa gre bolj za vidik interesa oz. dominacije kot za psihološki odziv (prav tam, str. 80–95). Tudi D. Zaviršek poudarja, da so zaradi pogosto ambivalentnega, včasih prikritega ali pa odkritega negativnega odnosa do hendikepiranih, identitetni položaji hendikepiranih večinoma zaznamovani z negativnimi samopodobami in z nizkim samospoštovanjem (prav tam, str. 80).

Strnjeno predstavitev zgoraj naštetih ugotovitev različnih avtorjev lahko nanizamo s pomočjo dela *Razlogi proti segregiranemu šolanju* (orig. *Reasons against segregated schooling*, 2003), ki ga je izdal Centre for Studies on Inclusive Education (dostopen tudi na spletnem naslovu <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/reasonsagstsegschooling.pdf>)

- Doslej še ni bilo dokazano, da je segregirano šolanje boljše kot redno.
- Ni neovrgljivih dokazov, da segregirani izobraževalni programi pomembno pomagajo učencem.
- Raziskave kažejo, da je s segregiranim 'specializiranim' šolanjem povezano tudi:
  - osiromašenje socialnih izkušenj, zmožnosti in rezultatov
  - zmanjševanje akademskih izkušenj v smislu kurikularne preskrbe, rezultatov, raziskovanj možnosti in akreditacije,
  - znižanje aspiracij učencev in zmanjšanje pričakovanj učiteljev,
  - visoka stopnja odsotnosti iz običajnega življenja,
  - težave pri reintegraciji med običajne ljudi,
  - revščina v dobi odraslosti,
  - skromna pripravljenost na odraslo življenje.
- Negativne posledice za segregirane učence, ki so jih identificirali v raziskovanju, vključujejo tudi: depresijo, zlorabo, pomanjkanje avtonomije in izbire, odvisnost, pomanjkanje samozavesti in družbenega položaja, odtujitev, izolacijo, manj prijateljev, bolj restriktivne medosebne odnose, ustrahovanje in omejen življenjski slog.
- Diskriminacija, ki je neločljivo povezana s segregiranim šolanjem, žali človeško dostojanstvo učenca in lahko spodkoplje ali celo uniči zmožnost učenca, da bi koristil izobraževalne možnosti.
- Obstoj segregiranih 'specializiranih' šol duši kreativnost rednih šol glede tega, kako se odzvati na različnost, in jemlje odgovornost za vključitev vseh učencev. To spodkopava trud za razvoj inkluzivnega izobraževanja z odvajanjem sredstev iz rednih šol, s čimer se po vrsti ustavlja razvoj inkluzivnih skupnosti.
- Obstoj 'specializiranih' šol prispeva k negotovosti in strahu pred zavrnitvijo učencev v rednih šolah.
- Ohranjanje segregiranih 'specializiranih' šol je v nasprotju z državno politiko o učnih težavah (v Veliki Britaniji), '**Spoštovanje ljudi**' (angl. *Valuing People*), ki si je zastavilo za cilj zaprtje preostalih 21 segregiranih bolnišnic za duševno hendikepirane do leta 2004.
- Segregirano šolanje zadovoljuje težnje mnogih ljudi po negativnem etiketiranju in izoliranju tistih, ki so dojeti kot drugačni. To legalno omogoča ponovno uveljavljanje in utrditev globoko zakopanega, samoizpolnjujočega se socialnega procesa razvrstitve in distanciranja drugih na podlagi videza in zmožnosti, z namenom utrditve pomena normalnosti in položaja.



- Segregirano šolanje ohranja diskriminacijo, razvrednotenje, stigmatizacijo, stereotipiziranje, predsodke in izolacijo – ključne značilnosti, ki jih hendikepirani odrasli identificirajo kot največje ovire za doseg spoštovanja, participacije in polnega življenja.
- Segregirano šolanje ne vodi k inkluziji (o tem tudi v: Thomas in Vaughan 2005, str. 110–111)

Lahko ugotovimo, da so se argumenti proti segregiranim oblikam izobraževanja, pogosto podkrepjeni z empiričnimi dokazi, pojavili že v 20. (Gordonova študija) in pozneje v 60. letih 20. stol. S temi lahko ovržemo nekatere izmed značilnosti segregiranega izobraževanja, ki sem jih izpostavila v zaključku prejšnjega poglavja. Težko bi se strinjali s trditvijo, da pouk v homogenih skupinah vodi k boljšim rezultatom kot pouk v heterogenih skupinah, pa tudi s trditvijo, da učenec uspe razviti pozitiven odnos do sebe in okolja, saj številne raziskave potrjujejo prav nasprotno. Glede večje intenzivnosti poučevanja so mnogi avtorji izrazili dvom, saj naj bi v segregiranih oblikah izobraževanja večinoma prihajalo do bistveno nižjih pričakovanj, ki se odražajo v skromnejših rezultatih. Poleg tega nekatere raziskave kažejo, da so prilagoditve programov zmožnostim hendikepiranih v specializiranih šolah utemeljene predvsem na mnenjih strokovnjakov, koliko ti učenci po njihovih predvidevanjih zmorejo, kar pa je zanimivo primerjati z rezultati, kadar ostajajo v rednih šolah, ko dosežajo celo boljše akademske dosežke. Iz tega lahko izpeljemo, da je obstoj segregiranih specializiranih institucij nekako bolj kot učencem služil širšemu sistemu oz. onemogočanju hendikepiranih pri uresničevanju temeljnih pravic in možnosti, ki jih lahko udeležujejo nehendikepirani. In kakšne so bile dosedanje najbolj prepoznavne konceptualne rešitve za preseganje tega stanja?

## ***II. 2. Multikulturalizem in interkulturalizem kot odziva na prisotnost manjšinskih (etničnih) skupin v izobraževanju***

Z vprašanji srečevanj različnih kultur, ras in ver so se mnogi začeli ukvarjati že na začetku prejšnjega stoletja, ko so opazovali, kako družbe postajajo čedalje bolj multikulturene, kar (je) pripadnikom nekaterih manjšinskih kultur povzroča/-lo nemalo težav v vsakdanjem življenju. Pojem ***multikulturalizem*** je v svojem nastanku tesno povezan z migracijami ali selitvami v najširšem pomenu besede ter se uporablja v različnih kontekstih in pomenih, saj lahko:

- (a) označuje neko konkretno družbeno stvarnost, ko se več etničnih skupnosti nahaja v isti državi (za kar se uporablja tudi pojem ***multikulturalnost***),
- (b) označuje posebne odnose med različnimi etničnimi skupnostmi, ki se nahajajo v isti državi (za kar se uporabljajo tudi pojmi ***kulturni pluralizem***, ***interkulturalizem*** in ***transkulturalizem***),

(c) pomeni politični program oz. gibanje za spremembo obstoječih odnosov ali kot princip uradne politike do priseljencev (Lukšič-Hacin 1999, str. 133).

Za nadaljnje razmišljanje o odzivih na prisotnost manjšinskih (etničnih) skupin v izobraževanju nas torej ne zanima le dejstvo prisotnosti številnih etničnih skupin na določenem ozemlju in tudi ne le politični program oz. gibanje za spremembo odnosov na širši družbeni ravni, marveč zlasti značilnosti obstoječih odnosov med različnimi etničnimi skupnostmi in njihov vpliv na proces šolanja, torej *interkulturalizem*. V tem kontekstu je ključni vidik, prepoznati možnosti vzpostavljanja situacij vzajemnih odnosov, razvijanja komunikacij med pripadniki različnih kultur in vključevanja različnih identitet in kultur v posameznih šolskih sistemih (Skubic Ermenc 2003, str. 15). Navkljub opozorilom nekaterih avtorjev, da pojem interkulturalizem ni povsem jasen, da je drugače razumljen od avtorja do avtorja in tudi v različnih družbenih sistemih (prav tam), je izmed predstavljenih tisti, ki vključuje pomembnejše vidike (odnosni in komunikacijski vidik, prepoznavanje različnih kultur in identitet), ki jih je treba v procesih šolanja vedno znova motriti, če želimo zmanjševati njihove izključevalne učinke. Z izbiro pojma interkulturalno izobraževanje oz. šolanje na nek način jasno nakažemo, da nam je vprašanje vzpostavljanja odnosov med kulturami ključno, pri čemer ni v ospredju le strpnost sobivanja, marveč sodelovanje, ki pa predpostavlja pripravljenost za dialog o razlikah in nasprotjih. Vsekakor je pri tem potrebna določena stopnja prilagajanja, vendar to ne pomeni samo prilagajanja pripadnikov manjšinskih skupin večinskim, marveč »pomeni graditev skupnosti, ki temelji na skupnih civilizacijskih vrednotah sodobnega časa« (prav tam, str. 16).

## ***II. 2. 1. Osnovne smeri multikulturalizma***

Ker gre pri multikulturalizmu za izjemno kompleksno področje in je mogoče rešitve nastalim bolj ali manj nesprejemljivim razmerjem med rasami, kulturami, verami, družbenimi sloji, spoloma itd. iskati z različnih vidikov, lahko govorimo o štirih oz. petih osnovnih smereh multikulturalizma: konzervativni oz. korporativni, liberalni, pluralistični, levo-esencialni (angl. left-esencialist) ter kritični oz. radikalni multikulturalizem (več o tem glej v: Kincheloe in Steinberg 1997, str. 3–26; Lukšič-Hacin 1999, str. 100–112).

Temeljna značilnost *konzervativnega multikulturalizma*, poimenovanega tudi monokulturalizem, je trud za asimilacijo slehernega, ki se zmore prilagoditi standardom belega, srednjega razreda<sup>22</sup>. Položaj monokulturalizma je lahko razumljen v razmerjih moči in

---

<sup>22</sup> Kratica WASP (angl. White Anglo Saxon Protestant) označuje potomce severnoevropskih priseljencev v ZDA, najvplivnejše skupine ameriških državljanov. Te so nad novimi priseljenci v Združene države izvajale pogosto nasilno 'amerikanizacijo', ko so se morali prilagajati običajem in navadam prevladujoče skupine WASP-ovcev (več o tem v: Kymlicka 2005, str. 381–382).

v njihovem modelu izobraževanja so problemi vedno locirani znotraj učenca (Kincheloe in Steinberg 1997, str. 3–10).

**Liberalni multikulturalizem** izpostavlja, da si posamezniki iz različnih rasnih, razrednih in spolnih skupin delijo naravno enakost in skupno človečnost. V kulturni pedagogiki liberalnega multikulturalizma je bila ena izmed ključnih značilnosti 'barvna neopaznost', in sicer z namenom, da postanejo temnopolti sprejeti s tem, ko jih predstavljajo kot kulturno nevidne. Problemi, s katerimi se soočajo predstavniki manjšinskih skupin, so individualni problemi, ne pa socialne ali strukturalne težave, ki vključujejo vprašanje moči (prav tam, str. 10–15).

**Pluralistični multikulturalizem** se v nasprotju z liberalnim osredotoča na razlike in ne na enakosti. V pluralističnem multikulturalizmu postane kulturna raznolikost posebej cenjena in zagovorniki te smeri si prizadevajo, da bi razlike postale eksotične in fetišizirane. Na ravni izobraževanja se te težnje kažejo v učenju o védnosti, vrednotah, verovanjih ter vzorcih vedenja, ki razmejujejo različne skupine. Ponos na svojo dediščino žal ni zdravilo za učinke dolgoletnih zatiranj. Tako pluralistični multikulturalizem obljublja emancipacijo, ki pa se ne more uresničevati s tem, da se psihološko afirmacijo zamenjuje s političnim opolnomočenjem (angl empowerment). Spodleti mu pri raziskovanju, kaj različni problemi drugačnosti povzročijo v različnih individualnih življenjih oz. se v okviru pedagogike izogiba socialnemu in zgodovinskemu kontekstu, v katerem se je izrazila rasna identiteta in postala pomembna. Skriti kurikulum pluralističnega multikulturalizma vključuje promocijo oblike kulturnega turizma, ki zapade v poudarjanje ali pojmovanje krutih realnosti rasnih, razrednih in spolnih podrejanj. Spoštujejo kulturno različnost zunaj zgodovinskega konteksta, poenostavljajo življenjsko realnost eksotičnih drugih in izločijo razlike s transformacijo le-teh v varno raznolikost (prav tam, str. 15–19).

**Levo esencialni multikulturalizem** izhaja iz pojmovanja kulturne razlike kot esence, kot oblike pomena, ki je osvobodjena družbenih in zgodovinskih okvirov. Zagovorniki te smeri na nek način idealizirajo drugačnost ter nativistično pribežališče in menijo, da je izhodišče različnosti v kulturni avtentičnosti, slednja pa je locirana v tradicionalnih družbah. Razlika je po njihovem mnenju ločena od kulture in delitve moči, zato je ne pojmujejo kot družbeni zgodovinski konstrukt, ki se vzpostavlja skozi moči reprezentativnega razumevanja, marveč pri njih obstaja žensko in afriško samo po sebi, kot takšno. »Lahko bi rekli, da je razlika absolutna, nezgodovinska kategorija, ki obstaja kot takšna. Ni relacijska in relativna. Kot takšna je na nek način element objektivnega sveta, objektivne resnice, ki 'čaka', da jo spoznamo, ne pa rezultat subjektivnega dojetja sveta« (Lukšič-Hacin 1999, str. 104). Na ravni izobraževanja se trudijo vpeljevati študije različnih zatiranih družbenih skupin, npr. ženske, afriške, ... študije (Kincheloe in Steinberg 1997, str. 19–23).

*Kritični multikulturalizem* izhaja iz kritične teorije, katere temeljno vprašanje je, kako se institucionalno razvijajo dominacija in načini oblikovanja človeških odnosov, npr. na delovnem mestu, v šolah in vsakodnevnem življenju. Kritični teoretiki želijo podpreti individualno zavest o samem sebi kot družbenem bitju. Posameznik, ki je izoblikoval takšno zavest, razume, kako in zakaj so njegovo politično prepričanje, socialno-ekonomski položaj, verska opredelitev, spolna vloga in rasa samopodoba oblikovani s perspektive dominantnih. Zato kritična teorija promovira samorefleksijo, ki omogoči spreminjanje perspektiv, saj posameznik tako pride do zavedanja procesov, ki so oblikovali njegovo perspektivo. Kritična pedagogika pa je pojem, ki opisuje aplikacijo kritične teorije na izobraževanje. Le-ta pomaga učencem in učiteljem razumeti, kako deluje šola z izpostavitvijo procesa razvrščanja učencev ter prepletanjem družbene moči s kurikulumom. Kritični multikulturalizem se torej posveča pojmom egalitarizma in izničenju človeškega trpljenja oz. se sprašuje, kakšna je zveza med socialno nepravilnostjo in trpljenjem, ki jo spremlja, ter procesom šolanja. Odgovor na zastavljeno vprašanje predstavljajo aktivnosti kritičnih učiteljev (prav tam, str. 23–26).

Iz zgornje strnjene predstavitev osnovnih smeri multikulturalizma lahko zaključimo, da je ključna razlika med njimi v pojmovanju soočenja različnih kultur oz. njihovem vrednotenju ter v izpostavljanju problematike oblikovanja posameznikove identitete kot družbeno pogojene. S tega vidika lahko ugotovimo, da je tako pri konzervativnem kot liberalnem multikulturalizmu prisotna težnja po asimilaciji manjšinskih kultur večinski oz. po višjem vrednotenju standardov 'srednjega razreda belih moških', pa tudi nezaznavanje identitetnih težav posameznika. Tudi pri pluralističnem multikulturalizmu gre pri spoznavanju drugih etničnih skupin za primerjavo 'njih' z 'nami', skratka za vzporejanje univerzumov z intaktnimi vrednotami zahodnih, belih ljudi srednjega družbenega razreda. Kot v liberalnem multikulturalizmu so tudi v pluralnem vse skupine ideološko podobne; razlika je le v tem, da nebelci v pluralističnem multikulturalizmu premorejo nekaj unikatnih in eksotičnih običajev in navad. Levo-esencialistični multikulturalizem se nekoliko pretirano osredotoča na identitetno problematiko posameznih skupin, kar večkrat privede do izključevanja tistih, ki niso vključeni v izbrane skupine. Kritični multikulturalizem pa naj bi premaknil esencialistično identiteto skupine v bolj teoretično živo in pragmatično politiko.

## ***II. 2. 2. Modeli multikulturenega in interkulturenega izobraževanja***

Na področju izobraževanja so raziskovalci multikulturenega izobraževanja v ZDA konec 80. let 20. stol. prepoznali pet modelov, ki jih še vedno priznavajo (Seeberg in dr. 1998, po Skubic- Ermenc 2003, str. 104–106):

(1) ***Poučevanje kulturno drugačnih***

je model, ki izhaja iz pojmovanja, da so tisti, ki se v kulturnem smislu razlikujejo od večine, v ekonomskem in družbenem smislu na slabšem. V okviru tega modela lahko prepoznamo dva različna pristopa. To sta konzervativni (zanemarjanje kulturnih razlik in pričakovanje prilagajanja anglosaški večini) in liberalni (organiziranje programov, ki skušajo ***kompensirati*** kulturne pomanjkljivosti učencev); (več o tem prav tam, str. 104).

(2) ***Komunikacijski pristop***

je eden najbolj razširjenih in večkrat imenovan tudi interkulturni pristop. Ker izhaja iz prepričanja, da si je treba prizadevati za ***dobro komunikacijo med različnimi kulturami***, je dobra medkulturna komunikacija tudi temeljni cilj tega pristopa. Medkulturne komunikacije se spodbuja s posredovanjem praktičnega znanja o načinih komuniciranja drugih kultur in njihovih vrednotah ter z razvijanjem spretnosti, ki omogočajo soočenje s samim sabo, da bi razumeli globlje strukture kulture v človeški psihi in vedenju. V okviru tega modela se priporoča, da se ga vpelje čim bolj zgodaj, po možnosti že na predšolski ravni (več o tem prav tam).

(3) ***Študije posameznih skupin oz. etnične študije;***

ta model se osredotoča na kulture posameznih marginaliziranih skupin in se v šolski praksi odraža v oblikovanju posameznih učnih predmetov, kot npr. afro-ameriška zgodovina, ženske študije, panafriške študije ipd. Ti predmeti so aktualni zlasti na sekundarni in terciarni ravni, manj pa na primarni, osnovnošolski ravni. Predmeti imajo dva namena: prvič, gre za zbiranje vsebin, ki so izločene iz večinske kulture (šol in raziskovanja), drugi namen pa je pomoč posameznikom pri razvoju bolj pozitivne samopercepcije in samopodobe. Ta model na nek način pomeni upor asimilacijskim zahtevam izobraževalnih ustanov, vendar se v okviru konkretne izvedbe teh programov lahko pojavi problem, da se učni predmeti izjalovijo v površno obravnavo številnih novih tem in ne pripomorejo veliko k izboljševanju medkulturnih odnosov. Res pa je, da so zlasti afro-ameriške študije veliko prispevale k razvoju različnih multikulturnih strategij (več o tem prav tam, str. 105).

(4) ***Inkluzivno multikulturno izobraževanje;***

njegovi cilji so promoviranje zlasti vrednosti in moči kulturne ***raznolikost*** ter ***človekovih pravic*** in spoštovanja tistih, ki so drugačni od nas; potem alternativnih življenjskih izbir, ***družbene pravičnosti*** in ***enakih možnosti*** za vse ljudi, pa tudi enakost v distribuciji in moči med ljudmi. Omenjeni model je namenjen vsem učencem, aktivno pa se zavzema za odpravljanje zatiranja in – razen zahteve po enakih možnostih – nepravilnega družbenega *statusa quo*. Vsebuje številne izobraževalne prakse, ki so usmerjene proti predsodkom, zavzema se za oblikovanje

inkluzivnih kurikulumov za različne skupine, spodbuja dvojezične in večjezične učne programe ter predpostavlja kulturno raznolikost tudi med učiteljskim osebjem (več o tem prav tam).

(5) **Multikulturno in socialno rekonstrukcionistično izobraževanje**

je model, ki pomeni najbolj celosten in aktivističen pristop k multikulturnemu izobraževanju v ZDA. Pristop terja **ponovno oblikovanje celotnih izobraževalnih programov**, in sicer v smislu večjega odražanja skrbi za različne kulturne skupine in večje vpetosti tega v celotni kurikulum in življenje šole. Zato je razumljivo, da so vključene tudi teme, kot so spol, družbeni razred, vera, jezik, spolna usmerjenost, posebne potrebe in druge oblike tistih posebnih življenjskih oblik, ki so običajno marginalizirane. »Pristop se naslanja na kritične teorije, zlasti na Freirovo pedagogiko, ohranja pa tudi tradicijo pedagogike Deweyja in Countsa. Zaradi vnosa kritične teorije je pristop občutljiv za družbeno zatiranje, strukturno neenakost. Govorijo o 'jeziku možnosti' (Aronowitz, Giroux) in pod vprašaj postavljajo značilne anglo-protestantske vzgojne vrednote, kot je tekmovalnost« (prav tam, str. 106).

Četrty in peti model torej ponujata bolj sistematično transformativne prakse in cilje. Tudi na področju šolanja in razvijanja modelov multikulturnega izobraževanja lahko ugotovimo, da se je boj proti neenakostim najprej razvijal v smeri **politike prerazdelitve** (Fraser 2000; Kymlicka 2005, str. 464), ki se odraža v prizadevanju za zmanjševanje zlasti družbeno-ekonomskih razlik med skupinami, torej za zmanjševanje razrednih razlik v možnostih in kulturi (s kompenzacijskimi programi). Ta politika izhaja iz predpostavke, da je ekonomska hierarhija pri vrednotenju (manjšinskih) skupin ključna. Vendar obstaja še ena hierarhija, in sicer statusna, ki pa je ni mogoče vedno povezovati z ekonomsko bazo in proti kateri se različno hierarhizirane skupine bojujejo s **politiko pripoznanja**. Njene značilnosti je N. Fraser (2000) opisala takole:

- pozornost usmerja na kulturne nepravilnosti, ki koreninijo v družbenih vzorcih reprezentacije, interpretacije in komunikacije; te nepravilnosti obsegajo kulturno gospostvo (podvrženost vzorcem interpretacije, ki so del druge kulture);
- neprepoznavnost (neopaznost v avtoritativnih komunikacijskih praksah kulturne sredine); in nespoštovanje (podcenjevanje v stereotipnih javnih kulturnih predstavah in vsakdanjih stikih);
- protiukrep je kulturna ali simbolna sprememba, ki poskuša doseči pozitivnejše vrednotenje nespoštovanih identitet in kulturnih proizvodov omalovaževanja skupin ali pozitivno vrednotenje kulturne različnosti;
- tarča so statusne skupine, ki jih določajo razmerja pripoznavanja, v katerih so te skupine manj cenjene, uživajo manj časti in prestiža kakor druge skupine;

- prizadeva si afirmirati različnost skupin (Fraser 2000; povzeto po Kymlicka 2005, str. 465).

V teh modelih multikulturalnega izobraževanja je mogoče prepoznavati zgoraj predstavljene smeri multikulturalizma, vendar je presenetljivo, kako sta se pod močnim vplivom zagovornikov kritičnega (radikalnega) multikulturalizma (P. McLaren, H. E. Giroux, R. Stam in E. Shohat), ki so posebej opozarjali na inherentno večvrednost določenih kultur znotraj šolskih sistemov, razvila kar dva zelo napredna izobraževalna modela (inkluzivno multikulturalno ter multikulturalno in socialno rekonstrukcionistično izobraževanje). Iz njiju je nedvomno mogoče izpeljati določene zaključke, ki jih bom v nadaljevanju primerjala z drugimi odzivi na pogosteje izključene učence.

Zelo očitno je poudarjeno spoštovanje raznolikosti učencev, ki se kaže v medosebnih odnosih in v celotni kulturi šole, pa tudi v didaktično-metodičnih in vsebinskih prilagoditvah, kar večkrat zahteva preoblikovanje celotnih programov. Eden izmed ciljev spreminjanja oz. prilagajanja programov je omogočanje uspešnosti vseh učencev in s tem zmanjševanje diskriminatornih praks ali celo izpada učencev iz izobraževalnega sistema. V šolah bi moral obstajati tudi posluš za kulture staršev svojih učencev, za njihov jezik in vrednote ter pripravljenost reagirati na vrednotna nesoglasja tako, da upošteva pravice staršev in učencev, vendar hkrati ne krši temeljnih vrednot šole.

V okviru organizacijskih in didaktičnih vidikov izobraževanja naj bi šole za uspešno vključitev otrok priseljencev:

- vključevale interkulturalno dimenzijo izobraževanja v koncept izobrazbe,
- bile aktivne v borbi proti diskriminatornim praksam na različnih ravneh,
- organizirale čim bolj kakovostno in sistematično pomoč pri učenju jezika okolja,
- omogočale učenje kulturno specifičnih vsebin in učenje maternega jezika,
- prilagajale pouk kulturnim posebnostim,
- iskale ravnovesje med diferenciranimi in enotnimi učno-organizacijskimi oblikami,
- vključevale starše in lokalne (etnične) skupnosti v šolo,
- spodbujale uporabo demokratičnega in družbenokritičnega diskurza ter zavračale nedemokratične, rasistične, nacionalistične, seksistične jezikovne prakse (povzela po: Skubic Ermenc 2003, str. 129).

Tudi nekatere tuje raziskave in nacionalne smernice v Veliki Britaniji (DfES 2003; po Definitions ..., <http://www.bristol-lea.org.uk/services/eit/definitions.html>) izpostavljajo podobne značilnosti šol, ki so najbolj uspešne pri zmanjševanju primanjkljajev in razlik temnopoltih učencev in učencev manjšinskih etničnih skupin ter njihovih sovrstnikov. Te šole imajo naslednje karakteristike:

- **Močni, vplivni vodje:** ravnatelji in predstojniki vodijo jasno prepoznavno in vplivno multikulturno strategijo, ki velja za celotno šolo.
- **Učinkovito poučevanje in učenje:** učne ure so načrtovane in izpeljane čim bolj učinkovito, z zagotovljeno pomočjo dvojezičnim učencem; učitelji so zmožni reflektirati različne kulture in identitete skupnosti, ki so zastopane znotraj šol oz. pri njihovih urah.
- **Visoka pričakovanja:** od vsakega učenca se pričakuje čim večjo uresničitev njegovih potencialov, pri čemer ga spodbujajo tako učitelji kot starši. Ta pričakovanja so podkrepjena tudi s prepoznavanjem učenčeve praktične uporabe pridobljenih podatkov. Šolske politike in rezultate izpitov se vedno presoja glede na njihove učinke na partikularne skupine učencev, z namenom določanja čim bolj točnega položaja posameznih učencev in iskanja rešitev v primeru poduspešnosti (angl. underperformance).
- **Etos spoštovanja** (angl. ethos of respect) **z jasnimi stališči do rasizma in nasilja:** prepoznaven je izrazit etos in kultura vzajemnega spoštovanja, kjer je mogoče slišati 'glasove' vseh učencev. Na ravni celotne šole obstajajo jasni in konsistentni ukrepi v primeru neprimerne vedenja, nasilja in reševanja rasizma, s posebno osredotočenostjo na preventivo.
- **Vključenost staršev:** starše in širšo skupnost se pozitivno spodbuja za polnopravno vključenost v življenje in razvoj šol.
- **Učeče se šole:** Tickly, Cabellero, Haynes in Hill (DfES 2004) so dodali šest elementov dobre multikulture šole, ki naj bi bistveno določali 'učeče se šole'. To so šole, ki so usmerjene navzven (angl. outward looking), odprte za nove ideje, sposobne konstantnih prilagoditev svojim spreminjajočim se etničnim kompozicijam ter potrebam lokalne skupnosti. Te šole v vzdušju zaupanja in spoštovanja promovirajo etos, kjer se učitelji, starši in učenci čutijo sposobni razpravljati ter izmenjati ideje, povezane z raso, etničnostjo ter preprekami, ki vplivajo na poduspešnost.

Avtorji še opozarjajo, da v tem procesu ni možnosti 'izberi in pomešaj'; uspešne šole se bodo morale potruditi razviti vse izpostavljene značilnosti. Še več, šole bodo te značilnosti morale povezati in sestaviti v načrt reformiranja šol.

Pripadniki kritičnega multikulturalizma šole torej ne prepoznavajo le v vlogi reprodukcije obstoječih družbenih razmerij, temveč tudi kot ključni dejavnik, ki **lahko** bistveno prispeva k spreminjanju neprimernih razmerij med pripadniki različnih manj-/večvrednih družbenih skupin. Tu je največji poudarek na besedi 'lahko', kajti – kot je mogoče ugotoviti na podlagi prej predstavljenih predlogov – za to ne zadostuje le spreminjanje vsebin in metod poučevanja, marveč ozaveščenost pedagoškega kadra o tej problematiki ter pripravljenost



udejanjanja teh principov v šolskem vsakdanu. Vse to pa od slehernega učitelja zahteva veliko dela na sebi, v smislu prepoznavanja lastnih predsodkov, stereotipov, ki jih je prevzel v teku svojega življenja, prepoznavanja načinov nadaljnje reprodukcije le-teh pri svojem delu z učenci ter volje po spreminjanju ustaljenih izključevalnih praks.

Na ekskluzivistično naravnost šol nas v svojih analizah opozarja tudi Apple (1992, 2000/2004), ki šole definira kot kulturne in ekonomske ustanove, saj le-te sodelujejo pri družbenih procesih akumulacije kapitala, legitimacije socialnih skupin in produkciji. To delajo tako, da:

- učence razvrščajo in selekcionirajo po 'talentih' in s tem približno reproducirajo hierarhično organizirano delovno silo;
- z gojenjem prepričanja o svoji občutljivosti za raso, razred in spol pravzaprav prispevajo k obnavljanju socialnih in kulturnih ideologij;
- definirajo določeno znanje za legitimno pri produkciji in distribuciji, druge skupine znanj pa kot neprimerne.

Še posebej zadnja funkcija je zelo pomembna, saj je – kot poudarjata tudi B. Bernstein (2003/2004) in P. Bourdieu (1986/2004) – organizacija in selekcija učnih vsebin eno najmočnejših sredstev pri kulturni reprodukciji razrednih razmerij v industrijskih državah. Šola je prostor, ki predvsem 'izdeluje' znanje. Prek skritega kurikuluma (implicitnega učenja pravil, vrednot, nagnjenj, ki poteka z življenjem učencev v šoli), prek kurikularnih vsebin ter prek ideoloških in epistemoloških obveznosti, ki jih sprejemajo učitelji (npr. vulgarni pozitivizem, proces socialnega etiketiranja, vedenjskega modificiranja), se oblikujejo takšni koncepti znanj v najširšem smislu, ki prispevajo k ohranjanju ideološke hegemonije vladajočega razreda. Gre za privilegirani položaj, ki določa, kaj je pravilno, resnično, uporabno in primerno (Skubic-Ermenc 2003, str. 54).

Appleova opozorila, kako šole ohranjajo in celo še poglobljajo obstoječo družbeno stratifikacijo, se ne nanašajo le na vprašanja rasne, kulturne, verske ali spolne različnosti, marveč v prvi alineji izpostavi tudi razvrščanje učencev po njihovih 'talentih', ki so po prepričanju večine povsem individualni, pogojeni s specifičnostjo njihovega razvoja, četudi so lahko bistveno bolj kulturo pogojeni. Pri tem se neredko dogaja, da ta dva vidika sovpadata oz. se izrazito kulturno pogojenost celo pripiše izključno nekim učencevim razvojnim specifičnostim, ki pa naj bi bile povsem objektivno merljive z različnimi testi in prepoznane kot njegov hendikep. Iz tega sledi, da so učenci zaradi napake pri prepoznavanju razlogov za njihove šolske težave lahko usmerjeni v zanje neprimerne in še zlasti neučinkovite programe pomoči.

## ***II. 3. Normalizacija, integracija in 'mainstreaming' – ali so to možnosti za preseganje nesprejemljivih učinkov segregiranega izobraževanja?***

Izpostavljanje bolj ali manj negativnih oz. nesprejemljivih učinkov segregiranih oblik izobraževanja je v zahodnih državah v 60. oz. 70. letih prejšnjega stoletja privedlo do ideje **normalizacije, integracije oz. 'mainstreaminga' hendikepiranih učencev v redne šole**. Reforma sistema izobraževanja z vidika segregativnih praks pri skupini hendikepiranih, ki se je v različnih deželah udejanjala na različne načine, je po mnenju L. Vislie (2003, str. 19) imela tri glavna žarišča. Zahtevala je:

1. uveljavljanje pravice **do izobraževanja hendikepiranih učencev**, kajti še vedno so v večini držav obstajale skupine učencev (pogosto definirani izključeni kot 'neučljivi'), ki te pravice sploh niso mogli uresničevati ali pa so bili zaradi prepoznanega hendikepa nameščeni v posebne ustanove;
2. **pravico do njihovega izobraževanja v lokalnih šolah**, tj. rednih šolah;
3. **celostno reorganizacijo posebnega sistema izobraževanja**, pri čemer so se osredotočili na vse njegove vidike, od identifikacije hendikepiranih učencev do financiranja, poleg tega pa še organizacijsko strukturo lokalnih šol ter izvajanje poučevanja in učenja v rednih šolah, pa tudi v posebnem izobraževanju.

Pri ugotavljanju, kako so v posameznih izobraževalnih sistemih uveljavljali normalizacijo, integracijo oz. 'mainstreaming', lahko zasledimo celoten spekter možnosti: od praktično popolne vključitve vseh hendikepiranih v redne šole, kot je primer v Italiji, ki jo mnogi kritiki opisujejo tudi kot primer 'divje integracije', do držav, ki pa v različnih oblikah in obsegu ohranjajo sistem posebnega izobraževanja. Do kakšnih rešitev so v nekaterih državah (Norveška, ZDA, Anglija) prišli oz. kako so sprejete ideje udejanjali v praksi, se bomo natančneje seznanili v petem poglavju. Sedaj pa si pogledimo, kako so bili omenjeni koncepti razumljeni izvorno ter kakšne preinterpretacije le-teh so se pojavljale najpogosteje.

### ***II. 3. 1. Princip normalizacije***

Normalizacija je pojem, ki se je uveljavil v skandinavskih deželah (najprej na Norveškem) ob razmišljanju o pravicah in možnostih duševno hendikepiranih ljudi. Ker bom v nadaljevanju predstavila tudi razvoj idej integracije in inkluzije na Norveškem, bom na kratko povzela temeljne značilnosti tega koncepta.

Princip normalizacije je njegov idejni vodja Nirje, ki je ta pojem leta 1969 posredoval v strokovno javnost, definiral takole: »Princip normalizacije pomeni, da vsem duševno zaostalim ljudem omogoča razpoložljive vzorce življenja ter pogoje vsakodnevnega življenja, ki so kolikor je mogoče blizu običajnim okoliščinam ter načinom življenja družbe« (Perrin

and Nirje 1985/2004, str. 33). V principu normalizacije je torej vsebovano pojmovanje, da so duševno hendikepirani ljudje upravičeni do enakih pravic in možnosti, kot so na razpolago drugim v njihovi družbi, vključno z možnostmi uresničevanja osebnih preferenc in svobodo izbire (prav tam, str. 34). Izbira izraza 'normalizacija' je precej ponesrečena in dvoumna, kar je eden izmed glavnih razlogov za to, da je razmeroma malo ljudi sposobnih razlikovati oz. ločiti različne pomene, ki so se oblikovali okrog tega pojma (Wolfensberger 1983/2004, str. 42). Perrin in Nirje (1985/2004, str. 34–36) sta predstavila najpogostejša in večinoma nepravilna pojmovanja principa normalizacije, ki so se oblikovala skozi čas, in ob tem natančneje pojasnila izvorno idejo:

1. 'Normalizacija pomeni oblikovanje normalnih ljudi' je eno izmed najpogostejših, a nesprijemljivih pojmovanj tega principa, ki ga avtorja popolnoma zanikata. ***Normalizacija v svojem izvornem konceptu pomeni sprejemanje oseb skupaj z njihovimi hendikepi znotraj 'normalne' družbe, z enakimi pravicami, odgovornostmi ter možnostmi, kot so razpoložljive ostalim*** (prav tam, str. 34)
2. 'Specialni servisi so protislovni s principom normalizacije' je tudi pogosto napačno razumevanje tega principa. Avtorja opozarjata, da gre pri tej interpretaciji za dvojna merila, saj je v 'normalnem življenju' povsem običajno, da 'normalni' ljudje kdaj pa kdaj poiščejo specializirano pomoč (npr. kardiologa pri težavah s srcem). ***Zato tudi princip normalizacije izpostavlja, da naj bi duševno hendikepirani ljudje imeli dostop do takšnih oblik specializiranih ali dodatnih pomoči, kot jih potrebujejo zato, da prevzamejo vlogo v 'normalnem življenju' – in to na enak način, kot so 'specializirani' servisi zagotovljeni drugim članom družbe.*** Kjer koli je to možno, bi morali biti splošni servisi (npr. običajni zobozdravnik) uporabljeni in dostopni vsem ljudem. Normalizacija se bolj ukvarja s pogoji življenja, zato je administrativna organizacija drugotnega pomena (prav tam, str. 34–35).
3. 'Normalizacija zagovarja nameščanje zavrženih (angl. dumping) ljudi v skupnost brez pomoči' je tudi eno izmed napačnih razumevanj principa normalizacije. V izvornem konceptu je normalizacija pojmovana ravno nasprotno, saj fizična namestitev v skupnost vedno ne pomeni vključenosti ali normalizacije: primerno se je vprašati, kako blizu je način življenja duševno hendikepiranih oseb načinom življenja drugih članov skupnosti. ***Normalizacija po prepričanju Nirjeja (1980, str. 47–49) vključuje šest različnih oblik integracije, med katerimi je tudi socialna integracija. Fizična namestitev sama po sebi ni zadostna in ne pomeni normalizacije*** (prav tam, str. 35).
4. 'Normalizacija je ali popoln ali ničen koncept'. Eno izmed običajnih napačnih pojmovanj je, da se normalizacija nanaša samo na popolnoma neodvisno življenje, toda treba je poudariti, da ***obstajajo različne ravni normalizacije, princip pa***

*predpostavlja oskrbo različnih vrst pomoči in struktur, odvisno seveda od individualnih potreb in zmožnosti.* Normalizacija se lahko uporablja za izboljšanje pogojev in programov znotraj institucionalnih okolij (prav tam).

5. 'Normalizacija je primerna samo za posameznike z lažjo ali zmerno motnjo v duševnem razvoju'. Prav nasprotno; *princip normalizacije se nanaša na vse in njeni resnični učinki so lahko najbolj daljnosežni pri ljudeh s težjimi hendikepi* (prav tam, str. 36).
6. 'Za duševno hendikepirane ljudi je najbolje, da so skupaj s sebi podobnimi, zavarovani pred krutostmi družbe'. *Gre za (sicer dobronameren) mit, ki je privedel do ustanavljanja velikih azilov ter institucij, kjer so v imenu 'zavarovanja' ljudi izvajali nehumana ravnanja in življenjske razmere.* Še bolj skrb vzbujajoče pa je dejstvo, da je takšno pojmovanje, ki je še danes pogosto prisotno, v nasprotju z nekaterimi dokazi (več o tem glej prav tam, str. 36).
7. 'Normalizacija je skandinavski koncept, ki je drugje neuporaben'. Dejstvo je, da je *normalizacija nevtralna do kulturnih vrednot, zato bodo specifične posledice uveljavljanja normalizacije za vsako kulturo različne, tako kot se od družbe do družbe spreminjajo temelji vzorcev normalnega življenja in možnosti.* Avtorjema se zdi ironično, da je princip normalizacije lažje implementirati v številne dežele v razvoju, kjer še ni razvit vzporedni sistem specializiranega izobraževanja, torej še niso obdani s takšno infrastrukturo pripomočkov in programov, ki izključujejo hendikepirane iz skupnosti (prav tam).
8. 'Normalizacija je humanistični koncept, vendar idealiziran in nepraktičen'. Tudi s tem pojmovanjem normalizacije se avtorja ne strinjata, ampak trdita, *da je princip zelo praktičen, saj določa smernice, kako dojemamo in obravnavamo hendikepirane ljudi, vključno s številnimi specifičnimi akcijskimi posledicami.* Te posledice so bile predmet mnogih znanstvenih poskusov in raziskovanj (Kebbon, Hjarpe & Sonnander 1982), ki so, kadar je bil princip normalizacije uporabljen, dokazovale zelo impresivne rezultate v mnogih različnih kontekstih (prav tam).

*Normalizacija* je v svojem izvornem pojmovanju utemeljena na humanističnih in egalitarnih vrednotah, *poudarja svobodo izbire ter pravico do samoodločanja*, pa tudi *spoštovanje posameznika in njegove pravice do drugačnosti.*

V nasprotju s tem je Wolfensberger normalizacijo interpretiral kot podrobno navajanje različnih standardov obnašanja, ki se jim morajo duševno hendikepirane osebe prilagoditi. Odprto govori o 'normalizaciji ljudi' prek 'vsiljevanja', oblikovanja in vzdrževanja normativnih spretnosti in navad (Wolfensberger 1972, str. 32; prav tam, str. 37) ali celo prek uporabe sile. Njegovo interpretacijo principa normalizacije posebej izpostavljam, ker je razvil sistem ocenjevanja in nameščanja v programe, poimenovan *Program Analysis of Services System*

(PASS). V okviru slednjega ni vključena možnost samoodločanja, ki pa je bistveni vidik principa normalizacije. Po njegovem mnenju je omogočanje izbire duševno hendikepiranim ljudem v nasprotju s tem, kar je v družbi prepoznano kot primerno ter normalno obnašanje, kar pa vsekakor mora imeti prednost pred izbiro. Poleg tega so v tem programu očitna dvojna merila za hendikepirane in druge (npr. hendikepirani ne smejo imeti opravka z živalmi, medtem ko jih imajo drugi lahko; hendikepirani ne smejo nositi dolgih las, ne smejo imeti spolnih odnosov, ...). Zanimivo je, da je akronim tega programa PASS enak pojmu, ki ga je uporabil Goffman (1963) za opis procesa, v okviru katerega si manjšinske in deviantne skupine prizadevajo za to, da bi skrile ali zanikale svoje drugačnosti (prav tam). Wolfensberger (1983/2004, str. 42–50) je skušal pokazati, da bi bilo treba ponesrečeni pojem normalizacije nadomestiti z bolj primernim, ki je po njegovem mnenju *valorizacija socialne vloge* (angl. social role valorization).

S. Carson je v svoji razpravi *Normalization and portrayal of disabled people* (1992) dokazoval, da je princip normalizacije kljub številnim napačnim interpretacijam imel velik vpliv na proces inkluzije. Najbolj očiten je vpliv na konkretne (šolske) prakse, saj se pri uveljavljanju slednjega vedno znova postavlja vprašanje, kako bi šole lahko najboljše pomagale učencem in mladim ljudem, ki imajo večje težave. Princip normalizacije pomeni za šole izziv, da na učinkovit in spoštljiv način zagotovijo ne le posameznim učencem primerno specialistično pomoč, marveč da so tudi učenčeve osnovne izobraževalne potrebe zadovoljene ter da se izogibajo učinkom žaljenja ali jih vsaj zmanjšajo na minimum. Normalizacija zelo spodbuja, celo zahteva izvajanje katere koli oblike pomoči na 'kulturno cenjen način' (angl. culturally-valued means).

In kako se zahteva po kulturno cenjenih načinih izvajanja pomoči odraža znotraj šolskega okolja? Gre za veliko dilemo tistih, ki načrtujejo in izvajajo potrebno pomoč hendikepiranim učencem, saj je po eni strani neodgovorno pustiti učenca, da se opoteka znotraj rednega okolja brez primerne pomoči, hkrati pa je nemogoče, da bi bile učenčeve osnovne potrebe zadovoljene znotraj dlje časa trajajočih segregiranih okolij. Izkušnje žalitev se veliko pogosteje dogajajo v slednjih, čeprav lahko nepodprta namestitve v redno šolo prispeva k povečanju bolečih okoliščin, kot npr. neprekinjen akademski neuspeh, ustrahovanje, norčevanje, ... Carson (prav tam, str. 94–95) je to zahtevo natančneje opredelil in po njegovem prepričanju kulturno cenjeni način izvajanja pomoči hendikepiranim učencem vključuje:

1. *okolje*, kjer

- učenec obiskuje isto lokalno šolo kot njegovi (zmožni) vrstniki,
- se učenec sleherni dan uči skupaj s svojimi (zmožnimi) vrstniki
- učenec prejema pomoč, da bi se socialno vključil znotraj svoje razredne skupine,
- ima učenec privlačne in starosti primerne zunanje okoliščine,

- učenec dosega pozitiven ugled;
2. **razvrščanje**, v okviru katerega
- učenec sledi aktivnostim znotraj skupine s primernim delom (tj. v mešanih skupinah glede zmožnosti pri npr. projektne delu; z zmožnimi vrstniki večino dneva zaradi modeliranja primerne obnašanja, socializacije in prijateljstev; z vrstniki podobnih zmožnosti pa le zaradi urjenja specifičnih spretnosti),
  - učenec preživlja čas zunaj matičnega razreda samo zaradi specifičnega, intenzivnega dela,
  - je učenec deležen individualnega tutorstva s strani učitelja ali specialnega pedagoga,
  - je učenec predstavljen kot tisti, ki pripada razredni skupini in tej šoli,
  - se učenec izogiba druženju z drugimi učenci, ki so izpostavljeni socialni marginalizaciji;
3. **aktivnosti**, s katerimi
- učenec sledi starosti primernim nalogam in izkušnjam,
  - učenec sledi vsebinsko polnemu in funkcionalno spoznavnemu kurikulumu, ki vodi k participaciji v njegovi šoli in lokalni skupnosti,
  - učenec prejema učinkovite in intenzivne inštrukcije, z uporabo tehnik za razvijanje specifičnih in socialnih spretnosti (npr. razvoj spretnosti razrednega preživetja oz. spretnosti reševanja problemov ali spretnosti, ki so potrebne pri komunikaciji, ipd.),
  - učenec prejema specialistično pomoč, ki zmanjša ali odstrani stigmatizirajoče načine obnašanja,
  - učenec prejema dodatno podporo za participacijo v vrstniško razporejenih aktivnostih,
  - ima učenec zagotovljen dostop do celotne raznolikosti izkušenj v vrstniških skupinah,
  - učenec sledi dejavnostim, ki so prepoznane kot tiste, ki povečujejo samopodobo in gradijo samozavest;
4. **socialna klima**, v kateri
- je odstranjeno stigmatizirajoče etiketiranje in jezik,
  - ima učenec oblikovano pozitivno podobo med svojimi vrstniki,
  - je učenec nagovorjen in se o njem govori na spoštljiv način,
  - je učenec, kolikor je mogoče, vključen v proces izbiranja in odločanja,
  - ima učenec starosti primerno zunanjo podobo, za katero si premišljeno prizadeva in se izogiba neprimernim otročjim oblačilom, čtivom in združevanjem.

Carson opozarja, da naštetih meril zagotavljanja principa normalizacije v redni šoli ne smemo razumeti kot popolnoma izčrpane, marveč kot pomoč za hitro preverjanje teh dimenzij v konkretnih praksah oz. pri njihovem izboljševanju. Vsaka šola bi morala oblikovati koherenten in premišljen način upravljanja dinamičnega ravnovesja med temi štirimi področji, ki bi vodilo k visoko kakovostnemu izobraževanju za vsakega hendikepiranega učenca (o tem tudi v: Thomas in Vaughan 2005, str. 91–95).

Pri principu normalizacije bi želela poudariti njegovo izjemno osredotočenost na okolje in očitno 'zanemarjanje' specifične hendikepa. V tem principu nekateri avtorji izpostavljajo problem nekritičnosti do metod, ki vodijo v prepoznavanje hendikepa (večinoma medicinsko diagnosticiranje) in zatorej ohranjanje esencialistične perspektive (Slee 1998, str. 128). Četudi je ključno in vedno znova preverjano vprašanje tega principa, ali ureditev okolja (v najširšem pomenu besede) omogoča hendikepiranim posameznikom uresničevanje njihovih pravic in možnosti, ki so na razpolago drugim članom določene skupnosti, je sprejemanje hendikepa kot izključno individualne značilnosti tisto, kar ohranja dva ločena sistema izobraževanja. In čeprav je pri normalizaciji velik poudarek na možnosti svobodne izbire hendikepiranih oseb oz. samoodločanja za uresničevanje osebnih preferenc, pa tudi na nenehnem preverjanju načinov izvajanja pomoči in oskrbe, ki ne smejo biti žaljivi in stigmatizirajoči, so te oblike pomoči osredotočene na praktične probleme, ki so posledice individualnih specifičnosti in raznolikosti, ne pa družbenih oz. institucionalnih načinov izključevanja.

### ***II. 3. 2. Integracija in 'mainstreaming'***

Integracija in 'mainstreaming' sta najpogosteje definirana kot izobraževanje (hendikepiranega) učenca s posebnimi potrebami v redni šoli (Phtiaka 2001, str. 9), kar pa je moč izvesti različno in z različnimi nameni: hendikepirani učenec je lahko v rednem oddelku ves čas ali le del časa, bodisi pri vseh predmetih ali pa le pri nekaterih; tam je predvsem zaradi druženja z drugimi sošolci ali zaradi izobraževanja, bodisi v posebnih oddelkih znotraj redne šole, v rednih oddelkih, deloma v rednih deloma v posebnih oddelkih, ... Toda ne glede na to, zakaj in v kakšni obliki prihaja do integracije, je pri tem pojmovanju v ospredju ***premistitev*** učenca iz enega prostora (običajno iz specializirane šole) v drugi (običajno neke v redni šoli). V središču termina je torej ***lokacija***, kje se hendikepirani učenec izobražuje.

Iz tega zornega kota, torej z ugotovitvijo, na katere vidike integracije učenca (so) v določenih šolskih praksah skušajo/-li najti konstruktivne rešitve, lahko govorimo o različnih oblikah integracije. V poročilu M. Warnock zasledimo ***tri oblike integracije: lokacijsko, socialno in funkcionalno***, ki ***omogočajo progresivno postopnost*** – od lokacijske prek socialne do funkcionalne; torej med njimi obstaja tudi jasna hierarhija. ***Lokacijska integracija*** se pojavi takrat, ko se učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami poučuje na

istem mestu kot njihove vrstnike (angl. mainstream peers). Možnosti za **socijalno integracijo** se pojavijo, ko učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami sodelujejo s svojimi nehendikepiranimi vrstniki, na primer med odmori ali na zborovanjih. **Funkcionalna integracija**, ki je od opisanih najbolj zahtevna, se dogaja, kadar učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami ves čas ali le del časa sodelujejo v rednih razredih skupaj s svojimi sošolci ter si prizadevajo za doseg istovrstnih ciljev (Allan 1994, str. 158). Gre za vidik integracije, ki je po mnenju J. Allan v tem poročilu najmanj jasen, zato ni nič nenavadnega, da so se pri funkcionalni integraciji pojavile tako številne in različne interpretacije. Pijl in Meijer (prav tam) sta celo prepričana, da je pojem 'funkcionalnost' nekoristen. Zato dajeta prednost pojmu **kurikularna integracija**, ki naj bi predstavljal situacije, v katerih isti kurikulum in dolgoročni cilji veljajo za hendikepirane in nehendikepirane učence.

Mnogi avtorji (npr. Hegarty idr. 1981; Booth 1983) so bili izjemno kritični do teh različnih opredelitev integracije, saj naj bi se zato proces integracije na začetku uresničevanja te ideje bistveno bolj osredotočal le na vidik lokacije učencev in ne na njihove bolj ali manj kakovostne izobraževalne izkušnje. Glede na pogost pojav v praksi, ko sicer govorijo o funkcionalni integraciji, medtem pa hendikepirani učenec sledi posebnemu kurikulumu in drugačnim izobraževalnim ciljem, četudi poučevanje večinoma poteka znotraj rednega razreda, bi bilo po mnenju Hegartya (1991) najbolj smiselno opustiti te pridevnike k pojmu integracija (več o tem v: Allan 1994, str. 159).

Tudi pri nas nekateri strokovnjaki opozarjajo, da je poleg strokovno interdisciplinarno utemeljene formalne opredelitve integracije treba pozornost nameniti zlasti konkretnim praksam učiteljev v razredih oz. načinom interpretacije zakona med praktiki (Novljan 1992; Peček 1992). Avtorici sta že veliko pred sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ... (2000) poudarjali velik pomen ugotavljanja, kakšne so izkušnje vključenih hendikepiranih učencev znotraj rednih šol, saj le tako lahko prepoznamo prisotnost subtilnih segregativnih praks. Vendar je bila, kot ugotavlja L. Vislie (2003, str. 20), v večini dežel največja osredotočenost integracijskih politik na sistemsko raven, niso pa posvečale posebne pozornosti poučevanju in učenju oz. dogajanju v razredih. Uresničevanje integracije tako na eni strani lahko ocenjujemo glede na število hendikepiranih učencev v rednih šolah (tega se je v svoji doktorski disertaciji lotila T. Vršnik Perše 2005), pri čemer je v ospredju vprašanje lokacije izobraževanja hendikepiranih. Ob tem velja poudariti problematičnost primerjanja teh deležev med državami, kajti opredelitve hendikepiranih oz. učencev s posebnimi (izobraževalnimi) potrebami so med državami zelo raznolike (o tem tudi Vislie 1997; Meijer idr. 2003/2004), zato moramo biti pri interpretacijah trendov zelo previdni<sup>23</sup>. Že v uvodu

---

<sup>23</sup> Kot zanimivost naj navedem ugotovitve T. Vršnik Perše (2005, str. 150) za Norveško, ko zapiše, da je po dostopnih podatkih moč zaključiti, da se je število otrok s posebnimi potrebami v ločenih oblikah vzgoje in izobraževanja v obdobju od 1997/98 do 2003/04 povečal za 53,63 %. Ker je bila njena ugotovitev zelo presenetljiva in nenavadna, saj v izračun niso vključeni učenci, ki imajo ločeno izobraževanje v jeziku



sem omenila, da uradne številke v Sloveniji kažejo, da se delež hendikepiranih v rednih šolah v zadnjih letih povečuje. Toda vprašanje, kako kakovostno se integracija izvaja v praksi, je kompleksno in težko preverljivo. Kako in koliko se v šolah namenja pozornosti tudi socialnemu in izobraževalnemu vidiku integracije<sup>24</sup>, o katerih pri nas večinoma potekajo strokovne razprave, je nedvomno tisto ključno vprašanje, ki bi mu v prihodnje morali posvetiti večjo pozornost. Sama bom v kritični analizi formalnih in strokovnih dokumentov, ki opredeljujejo izobraževanje hendikepiranih, skušala ugotoviti, koliko so učitelji v rednih šolah k socialni in izobraževalni integraciji sploh nagovorjeni.

Kot kažejo nekatere primerjalne analize uresničevanja integracije v različnih državah (Vislie 1997; Meijer idr. 2003/2004) oz. 'mainstreaminga' (Pijl 1997), lahko ugotovimo, da se izpostavljene zadrege glede uporabe bolj primernih oz. primerljivih pojmov gibljejo na dveh različnih, vendar med seboj močno povezanih ravneh: na konceptualni ali formalni ravni in na ravni konkretnih praks učiteljev. Večje razlike se pojavljajo na ravni že obstoječega sistema izobraževanja (enotirni, dvotirni ali večtirni sistem izobraževanja), v definiranju kategorij učencev, pri katerih je integracija potrebna (v večini držav obstaja od 6 do 10 kategorij), pa seveda v deležu učencev, ki potrebujejo specializirano oskrbo, ter v načinih izvajanja potrebne pomoči. Zelo pomembni in večkrat izpostavljeni vidiki so še vloga specializiranih šol ter individualnega izobraževalnega programa, možnosti nadaljnjega izobraževanja na sekundarni stopnji, stališča učiteljev do integracije ter vloga staršev in hendikepiranih učencev samih (več o tem v: Meijer idr. 2003/2004, str. 331–346).

Poleg sistemskega vidika in vidika konkretnih praks učiteljev obstaja vsaj še ena raven, na katero je med prvimi opozoril T. Booth, ki je v svojem prispevku *Integration and Participation in Comprehensive Schools* že leta 1983 (v: Thomas in Vaughan 2005, str. 58) prikazal zelo drugačen pogled na integracijo kot zgoraj predstavljeni. T. Booth je s tem presešel tedaj ustaljeno logiko utemeljevanja integracije ter postavil enega od mejnikov nadaljnjemu razvoju inkluzivnih teženj v Veliki Britaniji. Po njegovem mnenju bi morala integracija opozarjati na to, da morajo biti hendikepirani učenci iz segregiranih specializiranih šol vključeni v redne šole, saj je za tedanji čas veljalo (marsikje velja še danes!), da ko so bili hendikepirani enkrat ločeni, so v segregiranih oblikah šolanja večinoma tudi ostali<sup>25</sup>. Pri tej zahtevi izhaja iz

---

manjšine, sem skušala ugotoviti, kaj je v ozadju. Odgovor sem našla v poročilu *The education mirror* 2006 (2007, str. 8): odstotek učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami se je v zadnjem času povečal zaradi večjega števila učencev priseljencev, ki jim ločeno omogočajo učenje norveškega jezika, medtem ko je izobraževanje v jeziku manjšine namenjeno pripadnikom manjšinske etnične skupine Sami (več o tem v poglavju V. 1).

<sup>24</sup> Socialna integracija je tudi pri nas opredeljena z vidika vključenosti hendikepiranega učenca v širše socialno okolje na vseh ravneh. O izobraževalni integraciji pa se govori, kadar hendikepirani učenec skuša dosegati iste cilje, ki so opredeljeni za redni izobraževalni program, oz. kadar so ustvarjene okoliščine za sodelovanje hendikepiranih in nehendikepiranih učencev (Peček 2001, str. 60).

svojega pojmovanja integracije, ki jo definira kot »... *proces povečevanja participacije otrok v splošnih vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*« (prav tam, str. 59).

Ob tedanjem uresničevanju integracije, ki se je večinoma komaj začela uveljavljati v praksi, je prepoznal kar nekaj ključnih problemov. Izhajajoč iz ugotovitve, da je delo vključevanja hendikepiranih učencev v izobraževalno in socialno življenje redne šole večinoma zaključeno z namestitvijo hendikepiranih znotraj stavb, bi bilo treba za uspešnejše udeležanje integracije pozornost usmeriti predvsem v proces izobraževanja, in sicer v smislu kakovostnejšega izvajanja prilagojenih pristopov, ki zadovoljujejo specifične potrebe in interese učencev. Ob tem pa opozarja, da je integracija lahko razumljena v smislu, da imajo hendikepirani učenci v primerjavi z drugimi večje pravice po participaciji in primernem izobraževanju v rednih šolah. Iz tega izpelje zaključek, da je *integracija lahko uporabljena ne le pri učencih, ki jih pojmujeemo kot hendikepirane, marveč pri vseh učencih, ki imajo potrebe in zanimanja, na katere se šola (do tedaj še) ni odzvala*.

Učenci, ki so (bili) poslani v specializirane šole in razrede, so tam v večini primerov zato, ker običajna šola ni prilagodila kurikulumu in oblik (organizacije) ter metod za različne potrebe, zanimanja in talente. Ob tem poudarja, da bi vsi učenci ne mogli biti ves čas v rednih oddelkih in da je za nekatere določena stopnja ločene oskrbe nujna ali zaželena, pri čemer obstajajo razlogi, zakaj naj bi se ta centralizacija resursov dogajala zunaj rednih šol. Prepričan ga je argument, da morajo biti učenci, katerih prvi jezik je jezik gluhih, skupaj z drugimi, ki uporabljajo ta jezik. Vendar se ne strinja s tistimi, med katerimi so tudi nekatere odrasle gluhe osebe, ki poudarjajo, da naj se to dogaja v segregiranih, ponavadi internatskih šolah. Prepričan je, da preskrba specializiranega izobraževanja večinoma ne zahteva ločenih šolskih stavb, razen pri domnevi, da je izolacija podobno kategoriziranih skupin učencev bistveni dejavnik njihovega uspešnejšega izobraževanja. Po njegovem mnenju med številnimi ljudmi na žalost še vedno obstaja globoko zakoreninjena predpostavka, da se od običajnih šol lahko pričakuje le zagotovitev 'normalne' oblike izobraževanja. Toda če od šol pričakujemo, da rutinsko zadovoljujejo različne potrebe in interese učencev, potem bi se moralo uveljavljeno pojmovanje posebnih potreb spremeniti. *Posebne potrebe so tiste, na katere se redna šola večinoma ne odziva*. Zato je tudi razumljivo, da se število hendikepiranih učencev od šole do šole razlikuje, vendar ne zgolj zaradi značilnosti učencev, marveč predvsem zaradi organizacije in kurikulumu šole. Integracija in razvijanje rednega izobraževanja bolj kot togo prepletanje s segregiranim sistemom zahteva novo izhodiščno

---

<sup>25</sup> Naj za ilustracijo navedem ugotovitve T. Vršnik Perše (2005), ko je pri vprašanju 'V koliko primerih se je ob ponovnem usmerjanju otrok s posebnimi potrebami odločba o usmeritvi spremenila?' dobila rezultate, ki kažejo, da skoraj dve tretjini šol (60,4 %) nima izkušnje s spremembo odločbe (prav tam, str. 294). Šole, ki so se že soočale s spremenjeno odločbo (39,6 %), pa so navajale spremembo ustanove, v kateri se program izvaja, le v 10,8 % (redne šole) oz. 14,3 % (specializirane ustanove) primerov (prav tam, str. 297–298). Iz dobljenih podatkov pa ni mogoče razbrati, v koliko primerih so bili učenci z odločbo preusmerjeni iz specializirane v redno šolo.

točko za šole. Oboje vključuje na klienta osredotočen način v izobraževanju, ki se začneja z vprašanjem: 'Čigava je šola' (prav tam, str. 58–59)?

Booth je v tem svojem kritičnem razmisleku, kako čim bolj uspešno izvajati integracijo in tudi inkluzijo, izpostavil ključne vidike na šolski oz. institucionalni ravni. Ti vidiki so še vedno aktualni in polemični, posebej v državah, kjer se razvijanja integracijskih praks šele dobro lotevajo. V središču njegove definicije integracije je vprašanje, koliko posamezne šole vsem svojim učencem omogočajo participacijo v življenje in delo šole, in ne vprašanje lokacije, kje naj poteka izobraževanje hendikepiranih učencev. Z očitnim izpostavljanjem odziva šol na potrebe vseh svojih učencev seveda daleč presega tedanja pojmovanja integracije. Poleg tega je zanimivo, da ne izpostavlja posebej določenih skupin učencev (npr. učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami), kar v nadaljevanju tudi utemelji. Osredotočenost samo na to, sicer raznoliko skupino učencev privede pri drugih učencih morebiti le do občutka ali celo do dejanske neenakopravnosti. Zato je preprosta rešitev, da se šola bolj kot na tako ali drugače prepoznane skupine učencev raje osredotoča na potrebe in interese vseh učencev in se nanje skuša čim bolj konstruktivno odzvati. Znotraj tega razmišljanja je mogoče zaznati implicitno zavračanje vseh postopkov, ki vodijo do kategoriziranja (kar (je) predstavlja(lo) osnovo za nameščanje učencev v redne ali specializirane šole) in izključno osredotočenost na redne šole ter njihove možnosti konstruktivnega odzivanja na raznolikosti učencev.

V tem razmišljanju T. Bootha je mogoče razbrati tudi izjemno kompleksnost reformiranja šolskega sistema, ki ga je uveljavitev integracije oz. 'mainstreaminga' razgrnila, saj le-to predpostavlja ponovno ozaveščanje, čemu je sploh namenjeno šolanje, čemu pa specializirane institucije in redne šole. Glede na to, da za učence, ki so bili deležni segregiranih oblik izobraževanja, zahteva pravico do obiskovanja rednih šol (torej v njihovem okolišu), se postavlja tudi vprašanje odnosa med specializiranimi institucijami in rednimi šolami. Ta zahteva po vključenosti učencev v redne šole se (je) v praksi namreč udejanja(la) zelo različno: bodisi da je (bil) učenec po takšni ali drugačni proceduri samo nameščen/premeščen v redno šolo, s čimer se (je) vprašanje integracije tudi pogosto zaključi(lo), ali pa (so) na teh šolah skušajo/-li prilagoditi procese učenja in poučevanja z namenom, da bi učencu omogočili oz. olajšali pridobivanje znanja. Dodatna pomoč (rednih učiteljev, specializiranih pedagogov, asistentov) ali drugačna izvedba procesov učenja in poučevanja (skupinsko ali individualno) se lahko izvaja na številne različne načine (med rednim poukom v razredu, med poukom v ločenem prostoru, v času, ko ne poteka redni pouk), ki pa bistveno vplivajo na večjo ali manjšo stopnjo izpostavljenosti hendikepiranega učenca. Neredko se namreč drugačni pristopi odražajo tudi v večji stigmi tega učenca oz. teh učencev, zaradi česar se izpostavlja ne le vidik segregativnih praks v rednih šolah, marveč še zlasti vprašanje

učenceve socialne povezanosti s sošolci in drugimi učenci šole ter vlogo, ki jih določen učenec v teh interakcijah ima.

Uresničevanje integracije oz. 'mainstreaminga' kot zagotovitve čim bolj primerne in kakovostnega izobraževanja hendikepiranih učencev, če je le mogoče v rednih šolah, je na ravni nacionalnih politik najbolj osredotočeno na reformiranje obstoječega sistema izobraževanja. Z vidika ciljev, ki jih v posameznih nacionalnih politikah izpostavljajo kot ključne pri tem procesu, lahko po mnenju G. Fulcher (1989, str. 51) prepoznavamo tri skupine:

1. ***Brezpogojno uresničevanje integracije*** oz. protisegregacijska drža, ki je čvrsto utemeljena v principih enakopravnosti in enakosti obravnavanja vseh učencev znotraj izobraževalnih aparatov; to stališče zahteva preusmeritev večine resursov iz segregiranih izobraževalnih lokacij v redne šole.
2. ***Proces povečevanja participacije vseh učencev v socialno in izobraževalno življenje rednih razredov*** je drugi cilj, ki ga je prvi izpostavil T. Booth (1983). V praksi pomeni različne poti (različnost na ravni snovi in v učenčevih institucionalnih pogojih), ki vodijo do enakih ciljev, ne predvideva pa popolnega ukinjanja specializiranih šol.
3. ***'Strokovni pristop' k integraciji*** je tretji cilj, ki ga je pogosto moč zaslediti v političnih razpravah o integraciji. Ta cilj ne vključuje nobenih novih usmeritev za gibanje od segregacije k integraciji, marveč gradi na specialističnih ekspertizah, ki omogočajo odločanje za namestitev učenca v redno ali specializirano šolo. Ozadje tega cilja integracijskih politik je vprašanje resursov, pri čemer je toga začrtanost teh pozicij nezdržljiva z duhom integracije kot povečevanja participacije. Čeprav politike, ki sprejmejo ta tretji cilj, morda res govorijo o pravicah, se to dogaja le v kontekstu, ko obstaja majhna – če sploh kakšna primerna – institucionalna podlaga za njihovo uresničevanje. G. Fulcher (prav tam) je prepričana, da je povsod tam, kjer je cilj integracije definiran na zelo specialistično strokoven način, integracija lahko le novo ime za posebno izobraževanje, ne pa nova politika.

Izpostavljeni cilji so zelo raznoliki in kompleksni, saj se na nek način dotikajo vprašanja razmerja med rednimi in specializiranimi šolami. Če je v prvem v ospredju težnja po ukinjanju specializiranih šol, je v drugem očitna osredotočenost na spreminjanje ustaljenih praks rednih šol. Tretji cilj pa v bistvu na podlagi strokovnih mnenj utemeljuje obstoj ločenih specializiranih ustanov oz. s sofisticiranimi postopki in z zapletanjem le-teh v različne administrativne zahteve ustvarja vtis izjemno skrbne individualne obravnave z namenom zagotavljanja uresničevanja temeljnih pravic hendikepiranih. Vsa ta papirna in 'profesionalna' vojna v bistvu privede do tega, da se integracija uveljavlja na način posebnega izobraževanja. Zaključimo lahko, da se cilji izobraževalnih reform pri uresničevanju integracije torej dotikajo

predvsem vprašanja resursov (v prvem in tretjem cilju je to izjemno očitno), saj pojmovanje T. Bootha tako rekoč ni zaživelo v praksi v času udejanjanja integracije, marveč kasneje, pri uresničevanju inkluzivne naravnosti šol.

Izjemno velike razlike med cilji po mnenju G. Fulcher (1989, str. 52) nakazujejo, da moramo politične prakse raziskovati zlasti prek diskurza, izpostavljenih tem, ciljev in taktik, pa tudi glede na njihov učinek, ali namreč takšna politika pomeni večjo ali manjšo vključenost za šolarje, ki so opredeljeni kot hendikepirani<sup>26</sup>. Pri vpeljevanju integracije so večinoma izhajali iz predpostavke, da bodo sistemske reforme vplivale na razredne prakse poučevanja in učenja (angl. top-down model), ki pa je po mnenju G. Fulcher (1989, str. 5) zelo zmotna, saj **se politika razvija na vseh družbenih ravneh**. Prav to spoznanje, da se politika dogaja na vseh ravneh, pomeni tudi, da se boji za integracijo ponovno odigravajo v številnih arenah; kako politiko nadalje ustvarja šolski svet ali še posebej regionalna uprava, ni mogoče predvideti na podlagi konceptualnega znanja ali zapisane politike na nacionalni ravni. Dokazi za Avstralijo, natančneje Victorio, kažejo, da je moč razpršena med številne izobraževalne aparate, medtem ko za Anglijo ugotavlja, da je moč lahko bistveno bolj centralizirana (prav tam, str. 7). Zato 'bojevniki v areni' s svojimi med seboj tekmujočimi cilji v borbi za prevlado njihovega pojmovanja razvijajo posebne diskurze: nekateri trdijo, da imajo določeni učenci hendikepe, zaradi česar morajo biti šolani zunaj rednih razredov in skupaj s specialnimi pedagogi, medtem ko drugi v isti državi zatrjujejo, da bi morali redni učitelji razširiti kurikularne strategije, ki bi jim omogočale poučevati bolj raznolike skupine učencev. V tem boju se torej **diskurzi razvijajo kot taktike** in tisti bojevniki, ki zmagajo, bistveno oblikujejo politiko. Takšni boji, diskurzi, osebni podvigi, intrige, zavezništva itd. konstituirajo praktične aktivnosti vseh vključenih (prav tam). Ob tem pa velja poudariti, da dejansko sicer obstajajo zunanji predpisi, ki jih doživljamo kot nekaj, kar si nas skuša podvreči, toda »obstaja tudi druga os, namreč izhodišče, s katerega te sisteme uporabljamo in z njimi manipuliramo /.../; dejansko obstaja nekaj, kar imamo za svoj jezik. To dvoje moramo jasno ločiti. Ločiti moramo objektivni in subjektivni vpliv, ki sta v medigri gibalno razvoja misli« (Skubic 2005, str. 87). Za boljše razumevanje raznolikosti udejanjanja integracije, 'mainstreaminga' in tudi principa normalizacije je potrebno podrobnejše poznavanje diskurzov na področju posebnega izobraževanja. Zato se bomo v naslednjem poglavju najprej seznanili z nekaterimi diskurzi, ki so se v procesih integracije pojavljali, in ugotavljali, kakšen učinek so imeli oz. še imajo na bolj ali manj uspešno izvajanje integracije.

---

<sup>26</sup> G. Fulcher v svoji analizi uporablja besedno zvezo *pupils/children with disabilities*.

## ***II. 4. Strnjene ugotovitve predstavljenih odzivov na pogosto izključene učence***

Multikulturalizem oz. interkulturalizem, princip normalizacije, integracija in 'mainstreaming' so bili v pričujočem poglavju nekoliko natančneje prikazani odzivi na pogosto izključene učence. Morda bi zaključne ugotovitve začela z na začetku poglavja omenjenim in že dvajset let starim spoznanjem Pedička, da bo treba ***obravnavo pogosto izključenih učencev izvzeti monodisciplinarnosti in pristopiti k iskanju konstruktivnejših rešitev transdisciplinarno***, na kar so opozarjali tudi številni tuji kritiki načinov prepoznavanja in potrjevanja učenčevega hendikepa ter s tem povezanega njihovega nameščanja v različne tipe šol. Že kmalu po uveljavljanju integracijskih teženj so nekateri avtorji izpostavljali nerazumevanje in začudenost nad tem, da so psihologi, ki so odločilno vplivali na namestitev učenca v redno ali specializirano šolo, svoje delo in odločanje večinoma izvajali zgolj na podlagi dobljenih rezultatov različnih 'meritev', saj naj bi tako pridobili povsem objektivne, znanstveno utemeljene informacije o učencih, medtem ko je bila individualna (kontekstualna) obravnava drugotnega pomena ali pa sploh ni bila izvedena. Najbrž je v ozadju tovrstnega ravnanja moč prepoznati vpliv dolgoletnih izkušenj s segregiranimi oblikami izobraževanja, ki se močno odražajo tudi v predstavah v obliki težnje po ohranjanju obstoječih razmerij med področjema specializiranega in rednega šolanja. Ta vpliv dvotirnega sistema šolanja se odraža tudi v pogosto nerazjasnjeni vlogi posameznih strokovnjakov v procesih prepoznavanja in nameščanja učencev v čim bolj primerna okolja in osnovnih ciljev integracijskih teženj. Nedvomno nam spoznanje, da se s spreminjanjem ustaljenih (okorelih) postopkov nameščanja učencev v ločena sistema močno zamajejo temelji dosedanjega dela ter nenazadnje tudi razmerja določenega znanstvenega področja z drugimi, sorodnimi področji (in v tem smislu tudi položaj strokovnjakov znotraj širšega družbenega konteksta), osvetli raznolike načine uresničevanja integracije v posameznih državah. Očitno se to dogajanje tudi danes kaže v mnogih deželah kot dokaj problematično in težko izvedljivo, še posebej zaradi ***zgodovinsko pozicioniranih razmerij in pomembnejših vlog določenih (normativnih) znanosti***.

Tudi pregled osnovnih smeri multikulturalizma in modelov multikulturalnega izobraževanja nas opozarja na ključno ***vprišanje razmerja med posameznimi kulturami*** na določenem ozemlju oz. njihovega ***vrednotenja***. Čeprav je bila jasno izražena predpostavka asimilacije manjšinskih skupin že zgodaj prepoznana kot nesprejemljiva, so bile rešitve vzpostavljanja odnosov med večinskimi in manjšinskimi skupinami znotraj posameznih smeri multikulturalizma precej nedomišljene (npr. kulturna nevidnost, spoštovanje kulturne različnosti zunaj zgodovinskega konteksta) in je imela na proces oblikovanja identitet celo nasprotno učinke. Pri razvijanju osnovnih smeri in tudi modelov

multikulturalnega izobraževanja je mogoče ugotoviti, da se je boj za enakopravnejši položaj najprej odvijal v smeri pravičnejše porazdelitve osnovnih socialnih dobrin (na področju šolanja s kompenzacijskimi programi, ki naj bi omogočali enake začetne možnosti), ki izhaja iz predpostavke, da ima ekonomska hierarhija najmočnejši vpliv na družbene neenakosti. Sodobnejše smeri in modeli interkulturalnega izobraževanja pa v svoje rešitve vključujejo tudi statusno hierarhijo, ki ni povsem neposredno povezana z ekonomsko, ima pa izjemno močan vpliv na prepoznavanje tistih z dna te statusne lestvice oz. na omogočanje, da sami zase spregovorijo in so njihovi glasovi slišani, upoštevani, predvsem pa spoštovani.

Poleg zgoraj izpostavljenega pa je temeljna ugotovitev v tem poglavju predstavljenih razglabljanj, da ni dovolj pozornost usmeriti le na področje kakovostnega oblikovanja šolske zakonodaje in premišljenega vpeljevanja procedur, ki ne prispevajo k dodatnim oblikam izključevanja, marveč ***redne šole spodbuditi k evalviranju in spreminjanju trdno zasidranih, večkrat togo birokratskih praks.*** Še tako dobro zasnovana ter v zakonih, odredbah, pravilnikih in drugje zapisana izobraževalna politika ne zaživi plodno brez primerne odzivnosti vseh vključenih v delovanje šol. ***Pri tem so poleg kakovostno usposobljenega kadra, ki je sposoben odziva na raznolike svojevrstnosti učencev, potrebni predvsem jasna in artikulirana šolska kultura, spoštljiv etos ter pogosto ozaveščanje temeljnega poslanstva in vlog(e) (osnovne) šole.*** Šola je v prvi vrsti namenjena učencem, ki naj bi jim omogočala na različne načine priti do podobnih oz. primerljivih dosežkov. Pri izvajanju teh različnih načinov in poti do znanja pa naj bi vedno znova preverjala, ali izbrani pristopi ne prispevajo k izključevanju nekaterih učencev v šoli. Da bi morali šolam in njihovim ustaljenim praksam, kurikulumu in nenazadnje tudi celotnemu (pedagoškemu) kadru nameniti posebno pozornost, opozarjajo znotraj sodobnih modelov multikulturalnega izobraževanja (inkluzivno multikulturalno ter multikulturalno in socialno rekonstrukcionistično izobraževanje), pa tudi v okviru prepoznavanja kritičnih zdrsov uveljavljanja integracijskih teženj v nekaterih državah. Zanimivo je, kako so konkretnejše rešitve omenjenih dveh modelov multikulturalnega izobraževanja, ki sem jih v poglavju natančneje predstavila, do neke mere podobne rešitvam, ki jih nekateri avtorji poudarjajo tudi pri šolanju hendikepiranih v rednih šolah. Očitno je ne glede na razlog učenčevega soočanja z ovirami pri izobraževanju in socialni participaciji (kultura, jezik, vera, spol, socialno-ekonomski položaj, hendikep) njegova izkušnja takšne ali drugačne izključenosti tista, ki ji je treba pri iskanju boljših rešitev nameniti največjo pozornost.

### ***III. PREK ANALIZE DISKURZOV IN RAZLIČNIH PARADIGEM DO ETIČNIH TEORIJ***

Za boljše razumevanje udejanjanja in razvijanja konceptov normalizacije, integracije in 'mainstreaminga' v različnih deželah, je potrebno vključiti tudi analizo diskurzov (Fulcher 1989). Diskurz namreč omogoči razgrnitev določenega področja, v smislu, kako je le-to strukturirano skozi jezik, saj ima ta strukturacija za določene posameznike konkretne materialne posledice. Zato bom v tem poglavju po razjasnitvi razmerij med različnimi ravni konstrukcije vednosti na področju posebnega izobraževanja (diskurzi, paradigme, modeli, teorije), pozornost namenila zlasti predstavitvi diskurzov nezmožnosti (prav tam) ter vplivom le-teh na nadaljnji razvoj raziskovanja in opredeljevanja področja (specializiranega) izobraževanja. Poznavanje diskurzov na določenem področju družbenega delovanja nam torej olajša razumeti strokovno-politične argumentacije predlaganih rešitev. V nadaljevanju pa se bomo seznanili z bolj prepoznavnimi smermi politične filozofije in etikami, ki pomembno vplivajo na opredeljevanje delovanja nekaterih družbenih segmentov v sleherni državi. Uresničevanje osnovnih ciljev in namenov (osnovne) šole kot družbene institucije namreč predpostavlja jasna načela njenega delovanja. Zato bomo skušali ugotoviti, katera izmed etičnih teorij najbolj prepričljivo izpostavlja načela in vrednote delovanja, ki bi bila zanimiva tudi pri opredeljevanju namenov, ciljev in načinov delovanja (osnovnih) šol in najbolj podporna uresničevanju ideje inkluzije.

#### ***III. 1. Diskurzi – paradigme – modeli***

Diskurz je pojem, ki ga proučujeta kritično jezikoslovje oziroma kritična analiza diskurza (N. Fairclough) ter skuša prikazati razmerje med posameznikom in ustanovo, kot se odraža v jeziku oz. kot se odraža v celoti diskurzivnih praks v okviru ustanove ali družbe (Skubic 2005, str. 93-94). Diskurzi naj bi bili glavni vzvod formiranja naših vednosti in vrednot kot tudi diskurzivnih praks, kjer je v ospredju pojem subjektnega položaja, kot ga je opredelil Foucault (prav tam). Opredelitve diskurza so številne<sup>27</sup>, toda v tem razmišljanju se zdi

---

<sup>27</sup> »Diskúr<sup>z</sup> je pojem, ki izvira iz [latinske](#) besede *discursus*. V [lingvistiki](#) in [družboslovju](#) se razvije kot termin, ki označuje *skladno, celovito množico izjav* (tj. zapisanih ali govornih sporočil), zaključeno obliko govornice, ki je lahko zapisana (tekst) ali govornica (pogovor v družbenem, političnem, kulturnem kontekstu). Od 1960. let nosi poleg osnovnega pomena *pogovor* ali *poglobljena razprava* (primerjaj: *diskusija*) dodatno vsebino. Pojem so sredi 20. stoletja razširili mnogi misleci, najbolj korenito transformacijo izvede [Michel Foucault](#). Pogosto se ti razširjeni pomeni pri različnih avtorjih izključujejo.



opredelitev Fairclougha (1992, str. 128; v: prav tam, str. 94), ki pravi, da gre za »... poseben način konstruiranja predmetnih vsebin«, pri čemer »... predmetne vsebine – področja znanja – vstopajo v besedila le v posredovani obliki posebnih konstrukcij«, tista, ki najbolj zaobjame nadaljnje prikazovanje diskurzov, ki so se razvijali na področju posebnega izobraževanja.

G. Fulcher (1989, str. 4) je prepričana, da je jezik v okviru različnih družbenih dogajanj uporabljen z namenom prepričevanja drugih. Na tem diskurzivnem področju (v smislu, kako se določen problem ali vprašanje razčlenjuje), se razvijajo različne taktike prepričevanja drugih z namenom, da tudi oni sprejmejo določeno stališče. Zato je nujno, da se razišče in ugotovi, na čem je utemeljena trenutno aktualna perspektiva ter argumentacija takšnih ali drugačnih rešitev pri šolanju hendikepiranih učencev. Njena trditev, da je **način uporabe jezika** zelo pomemben, saj **je instrument moči** (prav tam) je zelo prepričljiva. **Diskurz** je v tem kontekstu razumljen v smislu **uporabe jezika kot socialne prakse, kar pomeni, da je vsako govorno dejanje hkrati tudi socialno dejanje** (Fairclough. 1997, str. 258; v: Skubic Ermenc 2003 str. 52) in **vsak jezikovni dogodek del reprodukcije ali produkcije socialne situacije, ki jo bodisi ohranja ali pa transformira** (več o tem glej prav tam str. 52-53). Takšna opredelitev diskurza izhaja iz teorij, ki kulturne boje razlagajo na podlagi povezovanja jezikovnih ved in socioloških teorij konflikta, ki družbo opisujejo kot polje stalnih konfliktov, na katerem se posamezne družbene skupine borijo za svoj obstoj in prevlado. Za prevlado pa se bojujejo tudi **pomeni**: vprašanje je, čigav pomen in čigava interpretacija v družbi ali neki konkretni interakciji (ob)velja (prim. Skubic Ermenc 2001, str. 193, 194).

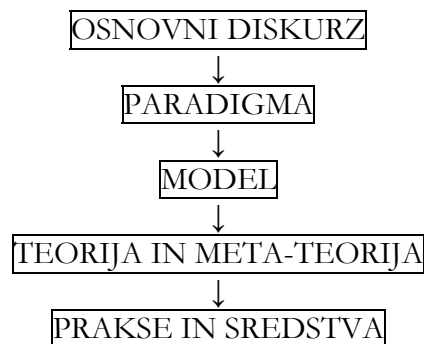
Avtorji izpostavljajo torej širši družbeni vidik diskurza in diskurzivnih praks, pri katerem gre za vprašanje prevlade določenih pomenov in v tem smislu prevlade določenih družbenih skupin. Toda diskurzivne prakse je mogoče prepoznavati tudi na individualnem nivoju, kar v svojem prispevku *Kako udomačiti drugačnost?* izpostavi Kroflič (2006, str. 35). Na osebнем nivoju je diskurz mogoče pojmovati kot sinonim za mentalno shemo oz. kot obliko interpretacije določenega pojava, kar pa bistveno vpliva na posameznikove konkretne prakse. Tu bi bilo morda smiselno vpeljati tudi koncept habitusa P. Bourdieuja, ki ga je opredelil kot sistem »... trajnih in premestljivih *dispozicij*, strukturiranih struktur, ki so vnaprej določene, da bodo delovale kot strukturirajoče strukture, se pravi kot načela, ki porajajo in organizirajo

---

Ena izmed definicij: 'Diskurz je sistem prikazovanja, ki se razvije v družbi in omogoča usklajeno sporočanje v posameznem območju zanimanja.' Danes je teorija diskurza eno izmed uveljavljenih področij [socioloških](#) in [filozofskih](#) raziskav« (Wikipedija). Za G. Kressa so diskurzi »... sistematično organizirani nizi izjav, ki izražajo pomen in vrednote določene *ustanove*« (Kress 1989: 7; v Skubic 2005, str. 94). »Diskurz prenaša pomen o naravi ustanove, iz katere izhaja; žanr prenaša pomen o konvencionalnih družbenih priložnostih, pri katerih nastajajo besedila« (prav tam).

prakse in predstave«; torej je »... sistem kognitivnih in motivirajočih struktur« (Bourdieu 2002, str. 90-91). Posameznikov habitus je torej »... njegov duhovni svet z njegovimi prepričanji, okusom, strategijami in družbeno močjo; kot tak pa mu daje ustvarjalne, aktivne, inventivne zmožnosti za delovanje v okolici« (Skubic 2005, str. 88).

Zakaj vključiti tudi diskurzivni vidik v poskus razumevanja razvijanja integracije oz. 'mainstreaminga' v različnih državah, je morda vprašanje, ki na tem mestu zahteva svoj odgovor. Nujnost vključitve tudi diskurzivne analize lahko utemeljim s pomočjo Stangvika (1998, str. 139), ki ugotavlja, da je za kritično analizo konceptov, modelov in praks specializiranega izobraževanja potrebno analizirati znanstveni jezik, delitev praks med različne institucije in načine, kako so osebe prepoznane kot subjekti. Takšen projekt pa zahteva razširitev osnovnih vedenj in odpiranje področja specializiranega izobraževanja še drugim znanstvenim področjem (zgodovini, antropologiji, sociologiji itd.). Sam skuša v svojem polemičnem prispevku *Conflicting perspectives on learning disabilities* prepoznati nekatere medije in orodja pri konstrukciji vednosti na področju specializiranega izobraževanja. Objektivacija se odvija preko družbenega pogajanja in konstrukcija pomena se dogaja na različnih, med seboj povezanih ravneh kot tudi znotraj različnih okvirjev, ki so v bistvu med seboj tudi v nekem hierarhičnem razmerju (glej preglednico št. 3). Osnovni diskurz, ki se lahko porazdeli na nekaj posamičnih diskurzov (kot bomo videli v nadaljevanju) je pogosto obremenjen s političnimi in profesionalnimi interesi. Osnova vsakega diskurza je posebna perspektiva s skupnim zbirkom vrednotnih predpostavk, ki služijo predvsem temu, da filtrirajo nove informacije. Nadalje je tu način znanstvenega raziskovanja, ki je povezan s paradigami, modeli, teorijami in metateorijami. Pri tem Stangvik (prav tam) opozarja, da paradigme niso povsem eksplicitne, marveč potopljene v jezik znanstvene skupnosti, zaradi česar jih je včasih težko razločevati. Ali kot izpostavlja Lewis (1998, str. 92), da je **paradigma** medsebojno povezan niz predpostavk, vrednot in metodologij, ki so pojmovane kot aksiomatične, nedvoumne in katerih ni mogoče nadalje preiskovati v okviru same paradigme.



Preglednica št. 3: Razmerja med diskurzi, paradigami, modeli, (meta)teorijami in praksami (po Stangvik 1998, str. 140)

V procesu generalizacije torej paradigme služijo predvsem pri definiranju problemov in metod, ki se jih smatra kot veljavne na določenem raziskovalnem področju. Pojem *model* označuje specifičen način urejanja vednosti/znanja in prakse v okviru dominantne paradigme; kar je Kuhn poimenoval kot 'normalna znanost', ki daje prednost nekaterim tipom znanja in praks na račun drugih (Stangvik 1998, str. 141). Pojem *teorija* se nanaša na višje ravni konstrukcije in preverjanja znanja. Teorije se lahko razvijajo s pomočjo logične dedukcije iz *a priori* predpostavk, ali temeljijo na induktivnih strategijah. *Metateorija* pa usmerja pozornost na vrednotne odločitve, ki so vedno del konstrukcije teorije (prav tam). Vse te ravni so med seboj močno povezane oz. vplivajo še zlasti na konkretne prakse in sredstva, ki hendikepiranim osebam pripisujejo specifičen pomen in jih postavljajo v posebne položaje

Ob tem velja poudariti, da bo v bodoče potrebno pozornost nameniti tudi spreminjanju mentalnih shem na osebnem nivoju oz. habitusom, ki z druge smeri vplivajo na konkretne prakse in uporabo sredstev pri delu z raznolikimi učenci. Sprememba mentalnih shem »... zahteva reinterpretacijo spoznanih izključujočih praks, kakor tudi soočenje z drugačnostjo v jedru lastne osebe oziroma življenjske zgodbe« (Kroflič 2006, str. 35). Težko bi lahko trdili, da nam je do sedaj v sicer že številnih prenovah programov pedagoških profilov v Sloveniji uspelo sploh opozoriti na ta vidik dosedanje (ne)učinkovitosti spreminjanja stališč, predsodkov in ukoreninjenih navad, ki pa so močno določujoči pri odločanju učiteljev za konkretne, pogosto izključujoče prakse. Kot navaja Kroflič (prav tam, str. 36) obstaja sodobni model izobraževanja učiteljev (model Freda Korthagena 2004), ki se prek »zunanjih krogov dejavnosti« kot tudi sprememb »notranjih dimenzij osebnosti« osredotoča na spreminjanje mentalnih shem. Zavedati se namreč moramo, da ustrezna zakonodaja ter pravična ureditev na sistemskem nivoju, ki spodbuja inkluzivno naravnost, še ne zagotavljata premikov na individualni ravni. Ta vidik bo potrebno jasneje izpostavljati v izobraževanju bodočih učiteljev oz. zavedati se (ne)moči trenutno uveljavljenih načinov usposabljanja.

V nadaljevanju bodo predstavljeni osnovni diskurzi nezmožnosti in integracije, ki jih je v svojih analizah izobraževalnih politik opredelila G. Fulcher (1989), saj nam bodo ves čas služili kot osnova za kritično analizo razvoja inkluzivnih političnih praks v izbranih državah, kot tudi v naših obstoječih političnih in strokovnih rešitvah. Potem pa bom predstavila tudi najpogosteje navajanje paradigme in modele na področju specializiranega šolanja oz. integracijskih teženj v izobraževanju.

### **III. 1. 1. Diskurzi nezmožnosti**

Nezmožnost (angl. disability) je po mnenju G. Fulcher (1989, str. 21) kategorija, ki je centralna v smislu, kako države blaginje (angl. welfare states) regulirajo pravilno (po)razdelitev svojih državljanov. V tem kontekstu je **nezmožnost politični in socialni konstrukt**, uporabljen za upravljanje posameznikov. Po analizi uporabe pojma v različnih razpravah je prepoznala štiri glavne diskurze nezmožnosti: medicinski diskurz, laičen diskurz, diskurz usmiljenja in diskurz pravic. V zadnjem času se pojavlja še peti diskurz, 'management' diskurz (Slee 1998, str. 128), v katerem je osrednja tema 'upravljanje nezmožnosti'. Ta tematika se je začela pojavljati med strokovnimi izvedenci in vladnimi socialnimi agencijami. Ob tem je potrebno poudariti, da ti diskurzi pomembno vplivajo in sooblikujejo prakse v modernih socialnih državah ter bodisi **tekmujejo ali se kombinirajo, da konstituirajo zakonodajne odločitve, poročila, izobraževalne in druge prakse**. Medicinski diskurz je brez dvoma najbolj razširjen, je vir dominantnih in zavajajočih predstav o nezmožnostih kot fizičnih nesposobnosti. Diskurz pravic je bolj sodoben in v svojih institucionalnih osnovah včasih bolj problematičen (v smislu utemeljevanja ločevanja med redne in specializirane šole, saj v obeh lahko uresničujemo pravico po osnovnem izobraževanju) kot medicinski ali diskurz usmiljenja. Korporativen oz. upravljavski diskurz je še bolj sodoben, vendar je potrebno premisliti, kakšna je njegova moč v različnih organizacijah (Fulcher 1989, str. 26). In kako so posamezni diskurzi opredeljeni.

**Medicinski diskurz** povezuje poškodbo in nezmožnost. Nezmožnost je v tem diskurzu pojmovana kot enostavno opazna oz. intrizična, predvsem pa objektivna značilnost osebe. Medicinski diskurz nezmožnosti ima **deficitarno** individualistično konotacijo, ki s pomočjo prepričljivega znanstvenega statusa in nevtralnosti **depolitizira** nezmožnost. Ta je razumljena predvsem kot tehnično vprašanje in ne kot vprašanje moči. Medicinski diskurz **individualizira** nezmožnost, saj so bolezni, težave oz. nesposobnosti posameznikov njihove lastnosti. In končno, medicinski diskurz **profesionalizira** nezmožnosti: medicinska stroka upravičuje, da te (tehnične) in osebne težave postanejo predmet strokovnih ocen. V frazi 'v največjo korist (pacienta, otroka itd.)' je v ozadju neko strokovno motrenje, ki omogoča uporabo 'jezika prepričevanja'. Medicinski diskurz namreč preko svojega načina uporabe jezika, izražanja telesa, pacienta, pomoči, potrebe, nege, rehabilitacije, in s svojo politiko, da doktor najbolje ve, izključuje diskurz potrošnika ali jezik pravic, želja in integracije iz običajnih socialnih praks. Medicinsko stališče spodbuja diskurz osebne krivde. Odgovornost se pripisuje žrtvi. Pozornost usmerja k spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ali osebnosti prej kot npr. spreminjanju družbenih praks produkcije ali izobraževalnega aparata (prav tam, str. 27-28).

*Diskurz usmiljenja* ima institucionalno bazo v ekstenzivnem korporativnem sektorju, ki vključuje številne stanovanjske ali 'totalne' institucije (Goffman) pa tudi druge institucije, ki vključujejo zavarovane delavnice in zagotavljajo zaposlitev številnim profesionalcem in drugim delavcem. Diskurz usmiljenja se naslanja na etiko usmiljenja, ki ljudi z nezmožnostmi definira kot potrebne pomoči. Le-ti postanejo objekt sočutja in pomilovanja (Borsay 1986), njihov položaj razumljen kot osebna tragika (Oliver 1986), kot odvisni in večni otroci. Diskurz usmiljenja vsebuje teme dobrote, dobrohotnosti in človekoljubja (kar je izpostavila Tomlinsonova 1982) ter od svojih klientov pričakuje, da bodo hvaležni prejemniki. Skladno s to hierarhično politiko diskurz usmiljenja zagovarja profesionalizem (prepričanje, da eksperti vedo najbolje) in odvrča pozornost od percepcij ter želja koristnika (Fulcher 1989, str. 28-29).

*Laični diskurz* izhaja iz laične percepcije nezmožnosti, na katero močno vpliva tako medicinski diskurz kot tudi etika usmiljenja in je pogosto podkrepljena s strahom, predsodki, pomilovanjem, ignoranco in celo sovraštvom. Vključuje teme, ki navdihujejo družbene prakse in so kričavo diskriminatorne. Medtem ko laični diskurz do potankosti ne artikulira teh tem, se postavi vprašanje razumevanja konstrukcije nezmožnosti. Manj enostavno vodljivim telesom je zanikana 'polna osebna avtonomija', ki se pričakuje od tistih, katerih telesa so bolj enostavno vodljiva. Ta tema o (relativno) nenadzorovanih telesih in zaradi tega nesprejemljivost avtonomije, ki je dovoljena drugim državljanom, je skupna tema laičnemu, medicinskemu in diskurzu usmiljenja (prav tam, str. 29).

*Diskurz pravic* vključuje teme kot so samozaupanje, neodvisnost in bolj kot potrebe so v ospredju želje porabnika. Ključni koncepti, iz katerih izhaja, so diskriminacija, izključevanje in (v Ameriki in Britaniji) zatiranje. V deželah, kjer ni ustavnih in zakonodajnih pogojev za te pravice in kjer so druge institucionalne osnove za realizacijo pravic minimalne, kot so na splošni ravni v Angliji in Avstraliji, takšen diskurz predstavlja bolj moralno kot politično držo. Pojem enako(pravno)sti je nasproten temam odvisnosti in 'pomoči' v medicinskem, laičnem in diskurzu usmiljenja. »Gibanje za neodvisno življenje je utemeljeno na radikalno drugačnem pojmovanju nezmožnosti. Problem ni v posameznikovi poškodbi kot bi predlagal medicinski model, marveč bolj v odvisnosti od profesionalcev in sorodnikov, od okoljskih preprek in nezaščitenih pravic, od vsega tistega kar omejuje izbire, ki so dostopne ljudem brez nezmožnosti /.../« (Human Rights Commission 1986a, str. 29-30; v: prav tam, str. 31). Diskurz pravic je najbolj sodoben tekmovalec med diskurzi nezmožnosti. Njegove teme so enako(pravno)st državljanov in **njegova strategija je konfrontacija in zahteva**. Nenazadnje je diskurz pravic razumljen kot najbolj progresiven in jasna strategija tistim, ki so izključeni iz polnopravnega državljanstva v modernih socialnih državah. Po mnenju G.

Fulcher se pri diskurzu pravic pojavita dve vprašanji: ali je diskurz pravic najbolj učinkovita strategija v modernih socialnih državah za doseganje polnopravnega državljanstva tistih, ki so trenutno izključeni iz te pozicije? In če to ni, ali obstajajo bolj bistvena vprašanja in strategije v izobraževanju, s katerimi bi dosegali večjo enakost dostopnosti kot trenutna zavzemanje za pravice? (Prav tam, str. 30-31.)

Ločitev poškodbe od nezmožnosti je po mnenju G. Fulcher bistveno za razvijanje socialne teorije nezmožnosti. Če rečemo, da družbene prakse konstruirajo nezmožnosti, še ne moremo govoriti o družbeni teoriji nezmožnosti, saj je tu zgolj izpostavljeno dejstvo, da obstajajo prakse, ki na različne načine postavljajo ljudi v to kategorijo oseb. **Socialna teorija nezmožnosti** se ukvarja z vprašanjem, kako in pod katerimi pogoji se to dogaja. Brez kategoriziranja ljudi in praks, s katerimi se dnevno srečujemo, bi sicer ne zmogli iti skozi naš vsakdan, saj nam le-te omogočajo obvladovanje in reagiranje v življenju. Kar pomeni, da kategorija nezmožnosti ni nič posebnega, razen če se le-ta uporablja za izključevanje bolj kot za vključevanje, ali za onemogočanje rajši kot za omogočanje.

Ključno vprašanje je torej, katere so tiste družbene prakse, ki določene osebe postavljajo v položaj odvisnih in nezmožnih ter na kakšen način obstoječe družbene prakse preoblikovati, da ne dosegamo takšnih izključevalnih učinkov? Abberley (1987, str. 17; v: prav tam, str. 275), ki **nezmožnost pojmuje kot politični konstrukt zatiranja**, predlaga, da bi bilo potrebno:

- prepoznavati in v sedanjem kontekstu poudarjati socialni izvor hendikepiranosti<sup>28</sup>;
- prepoznavati in nasprotovati temu, da socialne, finančne, okoljske in psihološke neugodnosti prizadevajo hendikepirane ljudi;
- upoštevati prvo in drugo alinejo kot zgodovinski produkt in ne kot učinke narave, ljudi ali česarkoli drugega;
- zagovarjati vrednost načina življenja hendikepiranih ter istočasno obsojati socialno produkcijo hendikepiranosti;
- neizogibna je politična perspektiva, in sicer takšna, ki vključuje obrambo in transformacijo, tako materialno kot ideološko; transformacijo državnega zdravstva in socialnega skrbstva kot osnovna pogoja za transformacijo trenutnega načina življenja velike večine hendikepiranih. (o tem tudi v Zaviršek 2000)

Ker medicinski diskurz obvladuje razmišljanja laične kot tudi strokovne javnosti in povezuje nezmožnost s poškodbo, tako v svojem govoru, v svojih konceptih in praksah,

---

<sup>28</sup> Abberley sicer uporablja pojem *impairment* (poslabšanje, oslabitev, poškodba, škodljivost zdravju, Veliki angleško slovenski slovar, elektronska verzija), vendar sem ga prevajala s pojmom hendikepiranost.

kljub dejstvu da ta povezava vedno ne obstaja, lahko zaključimo z ugotovitvami G. Fulcher (1989, str. 24-25), ki zapiše:

(1) **nezmožnost je sporna** kategorija in onemogoča socialne prakse na mnogih področjih; je **proceduralna in politična kategorija**; nezmožnost je konstituirana v načinu izrekanja, zato moramo ugotoviti, kdo to izreka in njihovo moč *vis-a-vis* drugih, pri katerih je nezmožnost prepoznana kot problem in v tem smislu je potrebno razkrivati tudi izobraževalne prakse;

(2) nezmožnost ima moč zastraševanja;

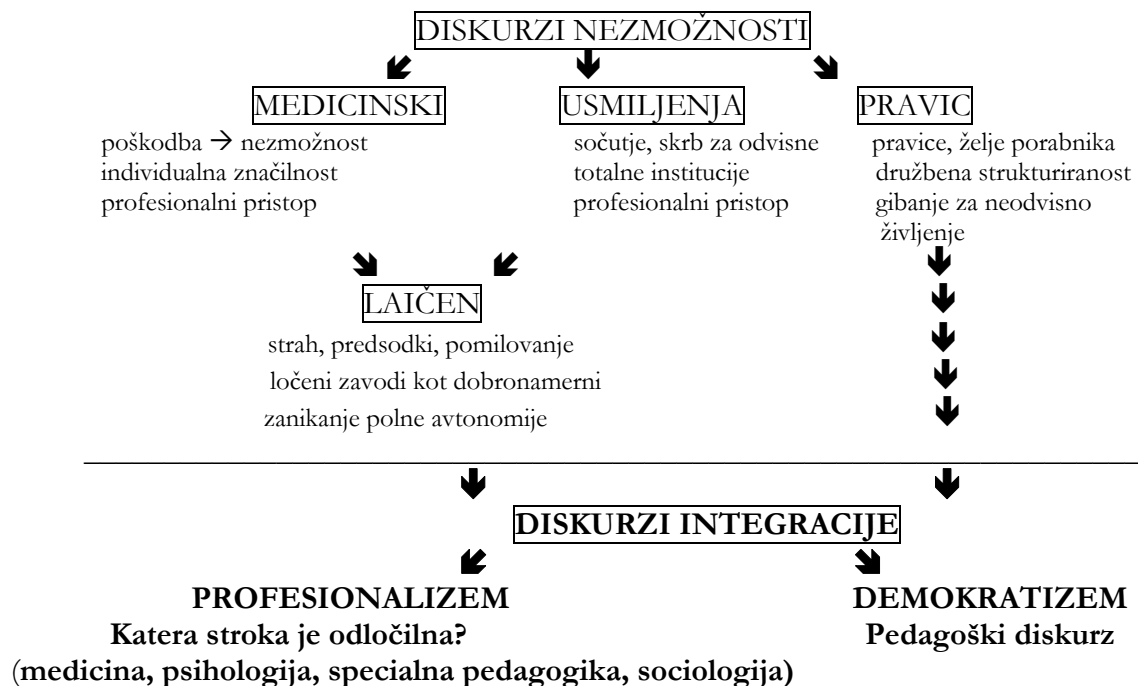
(3) nezmožnost je pretežno razumljena kot osebna težava, in ne kot javno vprašanje. Izpostavljanje nezmožnosti kot ključne v razmišljanju o integraciji močno vpliva na osredotočenost pri iskanju odgovorov na temeljna vprašanja: ali šole individualizirajo probleme in učenca poimenujejo kot tistega, ki je nezmožen, ter konstruirajo vprašanje kot osebno težavo, izhajajočo iz učenca, ali jo razumejo kot javno, kurikularno vprašanje?

### **III. 1. 2. Diskurzi v integracijskih politikah**

G. Fulcher svojo analizo integracije oz. 'mainstreaminga' začne s vprašanjem S. Tomlison (1982), kako je mogoče, da imata dve nasprotujoči si politiki (integracijska in segregacijska) enaka temeljna načela? Po njenem mnenju je namreč angleška integracijska politika ravno tako, kot prej ločeno izobraževanje, utemeljena na dobronamernem človekoljubju in pri obeh je mogoče zelo pogosto zaslediti besedno zvezo 'v najboljšo korist otroka' (Fulcher 1989, str. 48). Za razjasnitev integracijskih politik je potrebno raziskati diskurze, ki so v ozadju posameznih politik, bodisi zapisanih (poročila, odredbe, pravilniki, zakoni) ali ustaljenih (kar poročamo, da delamo, tako na ravni učiteljev, birokratov kot politikov) ali dogajajočih (kar oblikovalci zakonov, birokrati, učitelji dejansko delajo v razredih, kot tudi kadar npr. šolske uprave ponovno razvrstijo specialne pedagoge) (prav tam, str. 8), saj se, kar sem izpostavila že v zaključku poglavja II. 3. 2., politika dogaja na vseh ravneh in so te ravni ali predstavniki politike lahko nekonsistentni

Diskurzi integracije so izjemno kompleksni in vsebujejo raznolike cilje, med katerimi se dogajajo hudi boji. Ti boji se večinoma nanašajo na povezanost integracije in nezmožnosti. Integracija je pogosto predstavljena kot tehnično področje, torej skrb izvedencev, predvsem učiteljev, ki poučujejo v specializiranih institucijah. Izobraževalne politike, ki se ukvarjajo z nezmožnostmi, bi bilo potrebno brati in pregledati z vidika, ali se osredotočajo na **nezmožnosti** bolj kot na **strategije poučevanja**. Potrebno je torej ugotoviti, kaj je osrednja tematika integracijskih politik: ali so to nezmožnosti in hendikepi ali kurikulum in prakse

poučevanja? V spodnji shemi bom skušala nakazati, kako se diskurzi nezmožnosti pogosto kombinirajo, da konstituirajo zakonodajne odločitve, poročila, izobraževalne in druge prakse.



Preglednica št. 4: Osnovne značilnosti in razmerja med različnimi diskurzi na področju posebnega izobraževanja

*Profesionalizem in demokratizem sta po mnenju G. Fulcher (1989, str. 50-51) ključna diskurza, ki delata razliko v integracijskih politikah.* Osrednja tema profesionalnega diskurza so v večini integracijskih politik potrebe, ki se v svoji izobraževalni različici imenujejo posebne izobraževalne potrebe. Očiten del tega diskurza je tudi vprašanje resursov in v tem okviru poudarjanje dodatnih stroškov. Skladen s tako tematiko znotraj integracijskih politik je tudi govor o obsežnejšem strokovnem znanju profesionalcev, ki bi se znali čimbolj primerno odzivati na učenca z določenim deficitom, kar pa ne vključuje razmisleka o spreminjanju rednih praks poučevanja. Včasih se pojavi v tem diskurzu tudi vidik enakopravnosti, vendar je preglášen z govorom o resursih in pridobivanju strokovnega znanja. Prakse profesionalizma vključujejo tudi natančno ocenitev 'deficita' s pomočjo številnih podkategorij nezmožnosti (tudi ne-normativne kategorije kot npr. učne težave, pri kateri ni soglasja o tem, kaj predstavljajo), ki se uporabljajo v posebnem izobraževanju in ki upravičijo segregacijo, ločen kurikulum za posebne učence, ločeno izobraževanje za specializirane učitelje in celo ločene administrativne strukture znotraj izobraževalnih aparatov, da urejajo to področje (prav tam, str. 33-35). Zato je na vprašanje, ali integracijsko politiko razvija profesionalizem ali demokratizem, mogoče odgovoriti, če natančneje pregledamo, katere teme so najpogosteje prisotne v integracijskih politikah.



Integracija se močno povezuje tudi z reprodukcijo obstoječih socialnih razmerij in sicer z jasnimi merili nadzorovanja, ki se na področju izobraževanja dotikajo predvsem kurikulumu (z določitvijo, katero znanje je vredno znanje) in discipliniranja učencev (z nagrajevanjem primernega in s kaznovanjem neprimernega vedenja) (prav tam, str. 53). Na podlagi Foucaulteve razprave o oblikah nadzorovanja je A. M. Wolpe (1985) ugotovila, da je disciplina, kot produkcija ubogljivih teles, predpogoj za nadaljnje izvajanje kontrole znanja preko kurikulumu (prav tam). Od tod lahko zaključimo, da je integracija praksa nadzorovanja, predvsem moralnosti, kot tudi nadzora primernih vsebin in tehnik poučevanja. Zato je ***pri integraciji v osnovi vprašanje disciplinskega in kurikularnega nadzorovanja in ne gre samo za vprašanje nezmožnosti*** (prav tam, s 54). Ali lahko zaključimo, da je za razvoj inkluzivne naravnosti šol bolj kot problematičnost kategorizacij raznolikosti učencev, njihovo usmerjanje in tozadevno vključevanje izvedencev, potrebno izpostaviti problematičnost kurikulumu, njegovo inherentno ter zelo subtilno izključevalno naravnost?

Razprave na temo integracije ter njena politična, moralna in pedagoška dimenzija prispevajo k temu, da je diskurz integracije zmeden (prav tam, str. 55). Zmedenost izhaja tudi iz taktik tistih, ki razvijajo profesionalizem, torej diskurz, ki je precej neprimeren za nekatere udeležence (učence in njihove starše) v takšnih 'izobraževalnih arenah'. V zgoraj predstavljeni izpeljavi je mogoče prepoznati, da G. Fulcher v svoje razmišljanje o preseganju profesionalizma v integracijskih politikah, ki je po njenem mnenju utemeljen na medicinskem diskurzu nezmožnosti, vključuje ugotovitve različnih avtorjev, ki so na podlagi nekaterih vidnejših strukturalistov (npr. Foucaulta) razprli sociološki vidik šolanja hendikepiranih in sistema izobraževanja kot tudi predstavnike kritične pedagogike in njihovo usmerjenost v kurikulum. Sama se pri iskanju bolj primerne diskurza pri oblikovanju integracijskih politik očitneje nagiba k slednjim, torej v pedagoški vidik kot osrednje izhodišče pri razmišljanju o uresničevanju integracije. In kako je opredelila pedagoški diskurz?

***Pedagoški diskurz*** se pri vprašanju integracije osredotoča na vprašanja, kot npr. kaj lahko ta konkretni učenec naredi; na kakšen način se uči; kaj potrebuje za učenje tako, da bo kolikor mogoče polno soudeležen član običajne družbe. Znotraj tega diskurza se ***na vse otroke gleda najprej kot na učence, torej zmožne učenja*** in ob učiteljevi takšni ali drugačni fleksibilni prilagoditvi kurikulumu zmožne ***doseganja ciljev izobraževanja*** (prav tam, str. 56). Od tod tudi poziv vsem izobraževalcem bodočih učiteljev in oblikovalcem programov, da naj učitelje rednih šol čimbolj usposobijo za metodično-didaktično in tehnično raznolike prilagoditve poučevanja, kar edino lahko predstavlja rešitev za politike profesionalizma (prav tam, str. 277). Osredotočenost na nezmožnost pa vodi do vprašanj kot npr. kako naj poučujem otroka s to vrsto nezmožnosti, če pa nisem usposobljen za tako delo? Takšna vrsta vprašanj izhaja iz profesionalnega diskurza in se odraža tudi na ravni ločenega usposabljanja učiteljev rednih ter specializiranih institucij (prav tam, str. 56).

Zaključimo lahko z ugotovitvijo, da G. Fulcher pri razmišljanju o diskurzih integracije želi s pojmom profesionalizem oz. profesionalni diskurz poudariti predvsem prednostno pozicijo tistih strok, ki v svojem raziskovanju skušajo z različnimi raziskovalnimi instrumenti ugotavljati odstop od 'normale', ugotavljati stopnjo deficita in čim bolj natančno določiti kategorijo. V nadaljevanju pa strokovnjaki presojujejo, katero okolje bi bilo za določenega učenca čimbolj primerno, predvsem pa, kje bo dobil čim bolj primerno strokovno pomoč in oskrbo, saj jim stroka omogoča tudi napoved relativno predvidljivega poteka razvoja ter kaj učenci (z merskimi inštrumenti jasno zaznanimi, beri nedvoumnimi) hendikepi najbolj potrebujejo. Kaj pa ostale stroke oz. znanstvene discipline? A se zdijo zaradi drugačne znanstvene paradigme bolj sprejemljive oz. neproblematične pri utemeljevanju integracijskih procesov? Poleg tega je zanimivo, da se v svojem razpletanju in nizanju številnih analiz skorajda ne dotakne demokratizma kot drugega najbolj vplivnega diskurza integracije, četudi v zaključku poudari, da pedagoški diskurz, ki ga sama ponudi kot bolj primerne pri oblikovanju politike integracije, sodi v demokratizem. O demokratizmu lahko sklepamo le posredno, saj ga G. Fulcher očitno ni prepoznala v nobeni izmed državnih politik, ki jih je v svojem delu temeljito analizirala. Gotovo bi se v teh politikah moralo večjo pozornost namenjati zagotavljanju temeljnih pravic in svoboščin vsem državljanom ter v ta namen prepoznavati, kako jih sedanja družbena strukturiranost marginalizira in onemogoča neodvisno življenje. V nadaljevanju pa bi verjetno v demokratičnem diskurzu moralo priti do spremembe na vseh tistih področjih družbenega življenja, ki hendikepiranim ne omogočijo soudeležnosti. In do kakšnih preoblikovanj diskurzov nezmožnosti je med sodobnejšimi teoretiki še prihajalo?

### ***III. 1. 3. Preoblikovanje diskurzov nezmožnosti in paradigem z različnih perspektiv***

Konceptualizacija posebnega izobraževanja je izpostavljena številnim spremembam. Slee (1998) povzame zelo uporabno ogrodje petih različnih paradigem ali perspektiv, ki jih je na podlagi zgoraj predstavljenih diskurzov nezmožnosti prilagodila S. Riddell (1996, str. 84-92).

Prva od teh je ***esencialistična perspektiva*** v okviru katere so razlike med učenci neproblematično locirane v njihovo individualno patologijo, napake v šoli pa so pripisane nekakšnim defektom ali pomanjkljivostim znotraj učenca. Svojo dominantnost je ta perspektiva utrdila s pomočjo nedvoumnega prevzema teorije o posebnem izobraževanju, ki izvira iz diagnosticiranja posameznikovih primanjkljajev kot osnove za intervencijo in zdravljenje. Zagovorniki esencializma se večinoma odzivajo na praktične probleme, ki jih predstavljajo individualne razlike otrok (Slee 1998, str. 128). V esencialistični perspektivi je kot temeljen mogoče prepoznati medicinski oz. profesionalni diskurz.

Drugo stališče ***socialno strukturirana perspektiva*** opisuje nezmožnost kot družbeno izumljen, zatiralski in normativen konstrukt in je bil razvit z namenom izpostavljanja problemov socialne marginalizacije manjšin. Ta perspektiva je očitna v delu Goffmana (1963) kot tudi implicitno prisotna v opredelitvi poškodbe, nezmožnosti in hendikepa Svetovne zdravstvene organizacije (Slee 1998, str. 128). Paradigma znotraj te perspektive se je oblikovala kot družbeno kritičen odziv na ustanavljanje in ohranjanje že obstoječih segregiranih ustanov, ki so se po mnenju G. Fulcher oblikovale kot posledica diskurza usmiljenja in profesionalnega diskurza.

Tretja ***materialistična perspektiva*** nezmožnost pojmuje kot zgodovinsko in kulturno pogojeno obliko izključevanja, ki jo kreira ekonomski sistem s svojo organiziranostjo dela in procesi materialne reprodukcije. Avtorji znotraj te perspektive so poudarjali, da je nezmožnost prepogosto pojmovana kot osebna tragedija (Oliver 1996) ali medicinski problem, za katero skrbi zdravstveni sistem z namenom, da locira in ohrani ljudi z nezmožnostmi zunaj trga dela kot odvisne uporabnike (Abberley 1987; v: Slee 1998, str. 128-129). Tudi G. Fulcher je pri iskanju bolj konstruktivnega diskurza integracije v svoja razmišljanja vpletala socialno teorijo nezmožnosti Abberleya, ki omogoča kritiko in odmik od medicinskega diskurza. Medicinski diskurz je namreč prodril v skorajda vse pore družbenega življenja, še zlasti v socialno-ekonomske strukture.

***Postmoderna perspektiva*** prikazuje izkušnje hendikepiranih oseb kot prekinitev in neuvrščenost v večinsko skupino, zato postmodernistične analize preskrbijo prostor še drugim glasovom pri opisovanju in analiziranju hendikepa. J. Corbett (1996), G. Fulcher (1989) in drugi na novo oblikujejo jezik hendikepiranih, da bi pokazali identitetne politike in razlike (Slee 1998, str. 129). Ta perspektiva se že bistveno bolj jasno povezuje z diskurzom pravic in demokratizmom.

In peta kategorija je ***perspektiva gibanja hendikepiranih***, v kateri je skrb bolj namenjena izvršitvi družbenih sprememb, inkorporiranju pravic hendikepiranih ljudi ter njihovemu opolnomočenju kot pa oblikovanju koherentne teoretične pojasnitve hendikepa (prav tam). Uveljavljanje pravic hendikepiranih in potrebnost spreminjanja obstoječih družbenih razmerij, ki hendikepirane postavljajo v položaj odvisnih, je izhodišče te perspektive.

Slee je prepričan, da sociološko raziskovanje, bolj kot osredotočenost na prakse poučevanja nezmožnih, lahko ponudi širšo opcijo zavedanja in povečanja participacije učencev in učiteljev (prav tam). Toda nekateri drugi avtorji (npr. Clark idr. 1997; Skidmore 2004) poudarjajo, da nobena od prisotnih paradig v raziskovanju posebnega izobraževanja ni (samo)zadostna pri iskanju rešitev na tem področju. Zgodovinsko gledano naj bi se na področju posebnega izobraževanja paradigme pojavljale kot je prikazano v spodnji preglednici.

paradigma	epistemologija	raven osredotočenosti	model pojasnitve	predlagana oblika intervencije
<b>PSIHO-MEDICINSKA</b>	pozitivist pozitivistična	mikro (individualna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev znotraj posameznega učenca	diagnostično testiranje in navidezno-klinično zdravljenje
<b>SOCIOLOŠKA</b>	strukturalist strukturalistična	makro (societalna)	učne težave izhajajo iz reprodukcije strukturalnih neenakosti v družbi preko procesov razvrščanja in označevanja	zagovarjati in širiti politične reforme izobraževalnega sistema z namenom odstraniti neenake prakse
<b>ORGANIZACIJSKA</b>	funkcionalist funkcionalistična	mezo (institucionalna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev znotraj splošne organizacije šole	rekonstruirati program šole, da bi eliminirali organizacijske primanjkljaje

Preglednica št. 5: Tri osnovne paradigme raziskovanja v posebnem izobraževanju (Skidmore 2004, str. 10)

Psiho-medicinska paradigma je osredotočena na posebno izobraževanje kot racionalen odziv na deficite, locirane znotraj posameznih učencev (Clark idr. 1997, str. 78). V okviru slednje pa ni eksplicitne razprave o posledicah teh ugotovitev na individualni ravni in na nadaljnje prakse učiteljev znotraj razredov. V razpletanju o močnih in šibkih točkah psiho-medicinske paradigme Skidmore ugotavlja, da sicer so primeri, kjer obstajajo jasne organske predispozicije, ki imajo očitni vpliv na učenje, kot npr. Downov sindrom. Vendar obstajajo številne druge oblike hendikepiranosti, pri katerih je fizična pogojenost učljivosti učenca bistveno težje prepoznavna, npr. pri avtizmu. In problem nedvomno nastane tedaj, ko so ne povsem utemeljene psiho-medicinske diagnoze (npr. pri ADD – angl. Attention Deficit Disorder<sup>29</sup>) osnova za zelo vprašljivo uporabo zdravil in pogosta izključevanja teh učencev iz rednih razredov (več o tem glej Skidmore 2004, str. 2-4). To se zgodi tedaj, ko je medicinski (pa tudi psihološki) model razumljen v hierarhičnem razmerju ugotavljanja posebnih potreb kot najpomembnejši in je osredotočen zlasti na patologijo in ne na 'normalne' razmere; na bolezen in ne na zdravje; na naravo in etiologijo trenutnih problemov in ne na posameznika,

<sup>29</sup> V slovenskem prostoru se za te učence uporablja pojem hiperkinetična motnja (HKM). Poleg omenjenega poimenovanja se v sodobnosti pogosto pojavlja tudi ADHD (angl. Attention Deficit and Hyperactive Disorder) (več o tem glej Zidar 2005, str. 51).

ki ima določen problem; na obravnavo, osredotočeno na specifične patologije bolj kot na socialni in ekosistem, ki obkroža pojavljajoči se problem (Bailey 1998, str. 49, 52).

Sociološka paradigma daje poudarek na posebno izobraževanje kot sistem reprodukcije strukturalnih neenako(pravno)sti iz makro-socialne ravni na institucionalno formo (Clark idr. 1997, str. 78). Njen največji doprinos v raziskovanju posebnega izobraževanja je po mnenju Skidmora v jasni kritiki 'ideologije dobronamernega človekoljubja', ki jo je prva izpostavila S. Tomlinson (1982). Ta kritična sodba naj bi imela neposreden vpliv na prakse in senzibilizacijo praktikov pri razmisleku o možnih škodljivih vplivih zaradi 'etiketiranja' učencev kot nenazadnje na vidik utemeljenosti koeksistence ločenih izobraževalnih sistemov. Vendar so ti avtorji vse prepogosto izpeljevali svoje koncepte iz splošnih socioloških teorij in utemeljevali njihovo uporabno prenosljivost na področje posebnega izobraževanja, toda nepodprto z empiričnimi dokazi ali pa utemeljeno samo na posameznih anekdotičnih zapisih, ki so jih kritiki večkrat označili kot izjemnosti in ne splošno značilnost posebnega izobraževanja (več o tem v Skidmore 2004, str. 4-7).

V sodobnosti pa se je v delih Ainscowa (1991) in nekaterih drugih ameriških avtorjev (npr. Gartner in Lipsky 1987; Skrtic 1991; Thousand in Villa 1991) pojavila tretja paradigma, ki so jo navkljub velikim razlikam med poudarki posameznih teoretikov poimenovali organizacijska paradigma. Predpostavka organizacijske paradigme je najprej v tem, da posebno izobraževanje pojmuje kot posledico pomanjkljivega in neustreznega razvoja rednih šol, ali kot je to opredelil Skrtic (1991b, str. 20; v: Clark idr. 1997, str. 79): »Učenci s posebnimi potrebami so artefakt tradicionalnega kurikuluma«. Druga predpostavka te paradigme je, da je mogoče (in je nujno) najti načine, kako narediti redne šole bolj sposobne odzivati se na raznolikosti svojih učencev, zato so raziskave usmerjene v identifikacijo značilnosti znotraj šol, ki spodbujajo takšno odzivnost. Avtorji so se pri tem opirali tudi na različne druge stroke in literaturo vezano na učinkovitost šol, rekonstrukcijo oz. izboljšanje šol. Skidmore (2004, str. 7) navaja, da so se razvile tri večje variacije rekonstrukcije šol: '*adhocratic*<sup>30</sup> šole' (Skrtic 1991), '*heterogene šole* oz. 'ničelna zavrnitev' (angl. zero reject) (Thousand in Villa 1991) in '*šole*, ki so *učinkovite za vse učence* (Ainscow 1991). Skrtic je na podlagi analize tedanjih šol predlagal preoblikovanje šol v t. i. 'adhocratic' šole, ki so sposobne sodelovanja in koordinacije dela tudi preko neformalne komunikacije. Mnoge šole pa na žalost delujejo bolj kot profesionalne birokracije, kjer so učitelji relativno ločeni med seboj in se nagibajo k temu, da prilagodijo učenca s posebnimi potrebami svojemu repertoarju spretnosti in ne da bi prilagodili inovativne rešitve raznolikim potrebam učencev. (Skidmore 2004, str. 7) Villa in Thousand zagovarjata heterogene šole, kar pomeni, da naj bi bile šole prilagodljive tako, da bi uspele primerno zadovoljiti izobraževalne potrebe vseh

---

<sup>30</sup> Pojem izhaja iz latinske besedne zveze 'ad hoc', ki pomeni: za to, za ta primer, nalašč za to; s tem (vprašanjem) v zvezi, t. j. mimo reda, takoj (pojasniti kaj) (Verbinc 1997, str. 25).

učencev v šolskem okolišu in tako uresničevati 'ničelno zavrnitev' (prav tam). Ainscow (1991) pa v svojem predlogu učinkovitih šol za vse poudarja, da mora 'individualni vidik' na posebne potrebe zamenjati 'kurikularni vidik', kar naj bi pomenilo, da je pri prepoznanih težavah učencev to potrebno razumeti kot znak nujnosti reformiranja šole kot institucije.

Obstajajo še drugi pristopi, ki znotraj organizacijske paradigme odgovarjajo na vprašanje, kako rekonstruirati šole, vendar ne glede na drugačna poimenovanja in drugačne organizacijske vidike, je vsem skupna konceptualizacija učnih težav: učne težave so posledica patologije trenutne šolske organizacije (Skidmore 2004, str. 8). Na ta način se organizacijska paradigma nagiba k predstavi, da je šola kot organizacija v bistvu učinkovita ali neučinkovita, inkluzivna ali ekskluzivna, heterogena ali homogena, ter z osredotočenostjo na samo organizacijo zapostavlja raziskovanje interakcij med učiteljem in učenci, ali učenca z ostalimi učenci, ki so v procesih izobraževanja tudi zelo pomembni (prav tam, str. 9).

V zaključku predstavitve prevladujočih paradigem na področju posebnega izobraževanja Skidmore poudari, da je skupna značilnost vseh treh redukcionizem, torej tendenca, da izjemno kompleksne pojave pojasnjuje v enem, enosmernem vzročnem modelu in posledično predpostavlja eno obliko intervencij kot popolno in ustrezno rešitev problema. Učne težave so pojmovane kot produkt dejavnikov, lociranih bodisi znotraj posameznika ali družbe na splošno ali šole, vendar je pri vseh možnost interakcij med dejavniki, ki se odvijajo na različnih ravneh analize, spregledana (prav tam, str. 11).

Stangvik (1998, str. 142- 145) predstavi avtorje iz različnih kulturnih okolij, ki prepoznavajo različne paradigme. Nekateri nemški pisci razlikujejo med paradigmami v smislu njihove osnovne enote, ki jo analizirajo: ali gre za osredotočenost na posameznika, interakcijo, sistem ali družbo. Tako prepoznavajo in klasificirajo (glej preglednico št. 6) **individualno – teoretično paradigmo** ('nezmožnost je medicinska kategorija'), **interakcijsko – teoretično paradigmo** ('nezmožnost je označba'; angl. label), **sistemsko – teoretično paradigmo** ('nezmožnost je rezultat sistema') ter **družbeno – teoretično paradigmo** ('nezmožnost je produkt družbe'). Pri opredeljevanju razmerij specialnega izobraževanja z ostalimi znanostmi pa povzame po Morssu (1996, str. 4-7; prav tam, str. 143-144) štiri načine raziskovanja znotraj razvojne psihologije, ki so za področje posebnega izobraževanja zelo aktualni: tradicionalna razvojna psihologija, ki daje prednost normativnim definicijam, potem upoštevanje socialnega konteksta v psihologiji, ki poudarja vpliv socialnega in kulturnega okolja ter pričakovanj. Socialno-konstruktivski način obravnave je tretji, v katerem je pozornost namenjena medosebnim procesom (jezik, drugi simbolni sistemi), preko katerih ljudje oblikujemo izkušnjo resničnosti. Kritična razvojna psihologija kot zadnja pa postavlja psihologijo kot znanost v širši zgodovinski vidik ekonomskih interesov in sloni na prepričanju, da je oblikovana znotraj teh procesov ter podpira in ohranja posamezen politični kontekst. Na podlagi predstavljenih paradigem in različnih načinov

raziskovanja znotraj razvojne psihologije oblikuje skico relevantnih usmerjenosti na konstrukcijo koncepta nezmožnosti.

### Mikro

<b>Zapr</b>	<b>Posameznik</b> Nezmožnost je medicinska kategorija	<b>Interakcija</b> Nezmožnost je označba (angl. label)
	<b>Sistem</b> Nezmožnost je produkt sistema	<b>Družba</b> Nezmožnost je produkt družbe
	<b>Makro</b>	<b>Odprt</b>

Preglednica št. 6: Različne usmerjenosti na konstrukcijo koncepta nezmožnosti (Stangvik 1998, str. 145)

Z razlikovanjem med 'mikro' in 'makro' opozarja na raven analize specifičnega pojava, s karakterizacijo 'zaprt' in 'odprt' pa na odnos področja posebnega izobraževanja z drugimi znanostmi.

Očiten paradigmatki konflikt v posebnem izobraževanju Stangvik prepoznava med **modelom primanjkljaja** in **transakcijskem modelom**. V modelu primanjkljaja/deficita je osredotočenost na značilnosti posameznika v okviru normalne porazdelitve. Zmožnosti so nekaj, kar je mogoče raziskovati relativno neodvisno od socialnega ozadja in te koncepcije so zaznamovane s pojmi, ki se začenjajo z 'dis/de' (v angleškem jeziku), kot npr. primanjkljaj, nezmožnost ali defekt. V drugem modelu pa se na nezmožnost gleda kot na posredovane (angl. negotiated) socialne prakse, ko se problem posameznika smatra kot socialno konstruiran in odvisen od dinamike socialne interakcije. Pri tem ne gre za zanikanje pomena individualnih disfunkcij, toda osredotočenost je na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih. Te posledice so lahko povezane s kvaliteto življenja ter opisane kot izolacija, prikrajšanje, razvrednotenje in represija (prav tam, str. 147). Pri transakciji gre za dvosmerni proces, v katerem je oseba tista, ki konstruira in tista, ki je konstruirana, in transakcija je interakcijska in interpretativna, kar pomeni, da je nezmožnost skonstruirana na obeh ravneh, na socialni in na subjektivni, ter oblikovana kot družbena vloga in kot subjektivna identiteta (prav tam, str. 148).

Predstavljene paradigme in perspektive na posebno izobraževanje so številne in med seboj bolj ali manj raznolike. Skupna ugotovitev avtorjev, ki so se osredotočali na paradigmatki vidik, je zlasti nesprejemljivost ekskluzivne in najbolj odločilne vloge normativnih znanstvenih pristopov (medicine in tradicionalne psihologije) na področju šolanja učencev. Druga ugotovitev pa je razširitev raziskovanja posebnega izobraževanja s sociološkimi, kurikularnimi, organizacijskimi in nenazadnje tudi odnosnimi (etičnimi) vidiki, saj je le interdisciplinarno pristopanje k iskanju rešitev lahko konstruktiven način

uresničevanja ideje integracije kot tudi inkluzije. Postmoderna perspektiva in perspektiva gibanja hendikepiranih kot najbolj sodobni v razvoju perspektiv posebnega izobraževanja zahtevata prepoznavanje glasov hendikepiranih in omogočanje vključenosti v običajne načine družbenega življenja. To pa v večini dežel predpostavlja spreminjanje obstoječih družbenih pogojev in razmerij, na način, da bodo tudi pripadniki šibkejših družbenih skupin, pogosto potisnjenih na rob družbenega dogajanja, lahko samostojno sprejemali odločitve o stvareh, ki se tičejo njihovega življenja in polnopravno soudeleženi v dogajanju širše skupnosti. Za uresničitev tega cilja pa bo potrebno tudi na ravni šolskega sistema prevetrili trenutno veljavna načela in vrednote, ki bistveno definirajo delovanje na šolski ravni in ugotovljati, koliko so le ta vključujoča/izključujoča in koliko prostora je namenjenega prepoznavanju in resničnemu zaslišanju glasov marginaliziranih skupin učencev.

### ***III. 2. Osnovna šola, ki se spodbudno odziva na značilnosti pogosteje izključenih učencev***

Šola kot institucija je od svojih začetkov močno vpeta v širša družbena razmerja, ki se kažejo v njenem delovanju kot predvsem v učinkih šolanja in so jih mnogi teoretiki analizirali skozi različne vidike. Althusser (1980) jo je zaradi strukture odnosov ter mehanizmov nadzorovanja opredelil kot najmočnejši ideološki aparat države, preko katerega si država z interpelacijo individuumov v subjekte zagotavlja ideološko primerno oblikovane državljane. Kritiko dvotirnega šolskega sistema S. Tomlinson sem predstavila že v poglavju o argumentih proti segregaciji, pa vendar še enkrat izpostavimo njene ključne ugotovitve. S. Tomlinson (1982) je namreč prva opozorila, da ima v modernih industrijskih družbah kategoriziranje in preusmerjanje izven 'normalnega' sistema izobraževanja odločilen vpliv na neuspešnost in izključenosti. Tisti, ki so deležni posebnega in ne običajnega izobraževanja, so pač enostavno ovirani pri poklicni uspešnosti, v socialni mobilnosti, pri privilegijih in pri napredku na splošno. Temeljno načelo za izključitev je, da so ti učenci defektni, hendikepirani ali bolj običajno imajo posebne potrebe. Rezultat izključitve je, da je večini otrok vnaprej določena posebna kariera in življenjska pot v smislu zaposljivosti in stopnje odvisnosti. Še bolj očitno vpetost šole v tržno-orientirano družbo, nam v svoji nedavno objavljeni analizi kaže C. Laval (2005, str. 19), ko izpostavi, da »cilje – ki jih lahko imenujemo 'klasični' - politične emancipacije in zasebnega razcveta, ki so bili določeni znotraj šolske institucije, so nadomestili prioritetni imperativi produktivne učinkovitosti in poklicnega vključevanja. V šoli smo priča postopnemu spreminjanju vseh vrednot v eno samo, ekonomsko vrednost.« (Podobno tudi Riddell 2000/2004; Barton 1999/2004; Rouse in Florian 1997/2004.) Toda ne glede na to prepleteno večplastnost šole in močno družbeno-



ekonomsko in kulturno pogojenost njenega delovanja, se izpostavitev vprašanja o možnostih oblikovanja takšnega šolskega sistema, ki bo učencem omogočal tako akademski uspeh, kot socialno vključenost in v tem smislu možnost napredovanja ne glede na njihov izvor, zdi ključnega pomena.

Pravičnost je nedvomno ena izmed temeljnih vrednot sodobnih družb, vendar ne kot terminalna marveč kot instrumentalna, torej kot kriterij, po katerem se ocenjuje bodisi konkretna ravnanja ljudi ali pa samo načelno opredeljevanje določenega segmenta življenja v družbi. Pravičnost je tudi ena izmed temeljnih vrednot v sodobnih šolskih sistemih, saj naj bi ta princip definiranja šole kot družbene institucije omogočal uresničevanje temeljnih človekovih pravic in posledično onemogočal izključevanje učencev, ki so po katerih koli kriterijih drugačni. Zato je pravičnost mogoče prepoznavati kot pomembno načelo v temeljnih dokumentih, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno dejavnost v določeni državi.

Vprašanje pravičnosti je v osnovni šoli (pa tudi v vseh ostalih šolah na sekundarni in terciarni ravni) zelo zahtevno, saj je zaradi izjemne večplastnosti šolskega delovanja relativno težko poiskati ključni kriterij preverjanja oz. udejanjanja pravičnih rešitev: a so to lahko **pravice**, morebiti **svoboda**, ali pa **enakost možnosti**? Ti kriteriji nam zvenijo zelo znani, saj jih lahko zasledimo v vsakodnevem javnem govoru kot tudi v mnogih izhodiščih oblikovanja takšnega ali drugačnega družbenega sistema. Ali kot pravi Kymlicka (2005, str. 16) »grozd konceptov /.../ 'pravice', 'svoboda', 'največje dobro največjega števila', 'enakost možnosti' itn., obvladuje politični diskurz na teoretični in praktični ravni«, in nadaljuje, da so vedno obstajali tudi takšni, ki so koncepte liberalne demokracije v celoti ali le deloma zavračali in ponujali alternativne (marksizem, komunitarizem, feminizem, državljanski republikanizem in multikulturalizem). »Vseh pet omenjenih pristopov kaže ambivalenten odnos do vrednot liberalne demokracije. Po eni strani kritizirajo teorije glavnega toka, ki po njihovem mnenju poskušajo upravičiti ali zastreti temeljne probleme v družbi, npr. izkoriščanje ali odtujitev mezdnih delavcev (marksizem), družbeni atomizem (komunitarizem), podreditev žensk (feminizem), kulturno marginalizacijo ali asimilacijo (multikulturalizem) ali politično apatijo (državljanski republikanizem). Po drugi strani pogosto namigujejo, da problem ni toliko v samih načelih liberalne demokracije, kolikor je v njihovi nepopolni uveljavitvi in v odsotnosti primernih predpogojev za njihovo uveljavitev« (prav tam, str. 17).

Postavlja se vprašanje, ali so izpostavljene vrednote tudi najpomembnejše pri opredeljevanju delovanja osnovnih šol? Kaj hitro lahko ugotovimo, da so te vrednote in njihovo udejanjanje na nek način precej pogojene s tem, skozi čigav 'pogled' jih ocenjujemo: ali jih preverjamo skozi vidik učencev in njihovih staršev ali skozi oči učiteljev oz. posameznih šol, morebiti pa skozi vidik družbe kot celote? Z vidika družbe so to vsekakor lahko tisti osnovni kriteriji opredeljevanja delovanja šole kot pravične socialne institucije, kjer

bi težje našli pomisleke in dvome o njihovi utemeljenosti. Kako pa se to kaže na ravni posameznih šol in učiteljev? V marsikateri osnovni šoli se pojavljajo težave na ravni 'enakih možnosti' kot tudi 'pravic' v smislu pripravljenosti sprejemanja vseh otrok določene starosti iz njenega okoliša, še posebej ko gre bodisi za specifične razvojne posebnosti otroka ali pa pripadnost manjšinskim kulturam. Nepripravljenost sprejemanja takšnih ali drugačnih skupin učencev seveda v večini primerov ni takoj prepoznavna, marveč se tihi odpor do slednjih izraža tako v zapletenih postopkih ugotavljanja, kdo je najbolj primerno usposobljen za njihovo vzgojo in izobraževanje (za vprašanje šolanja učencev s posebnimi potrebami v slovenskih osnovnih šolah glej zanimivo analizo B. Novak 2004), kot nenazadnje tudi v redkem strokovnem problematiziranju dejstva, da za precejšen odstotek učencev v osnovnih šolah ni uresničena zahteva po šolanju v maternem jeziku (kar je naša temeljna pravica in ne le značilnost bazičnega izobraževanja po Komenskem). Kako pa o pravičnem šolskem sistemu razmišljajo starši? Odgovor na zastavljeno vprašanje je seveda močno pogojen s socialno-ekonomskim položajem staršev oz. družine, ki ga ima/-jo v določenem času in družbenem kontekstu. Pa vendar lahko rečemo, da je ne glede na to vsem staršem skupna želja, da bi bil njihov otrok najprej sprejet kot spoštovan član (šolske) razredne skupnosti in nato, da bi v šoli doživljal osebno uspešnost. Pri tem pa je nadaljnje vprašanje, kaj sploh pomeni uspešnost v šoli? Kdo je tisti, ki določa osnovne kriterije uspešnosti? Kako otrok zmore razreševati dileme glede svoje uspešnosti v primeru, kadar se merila uspešnosti močno razlikujejo med temi, ki jih spoznava v družini (v širši skupnosti) in v šoli? Koliko časa potrebuje učenec, da prepozna, kateri koncepti znanja so relevantni za šolo in na kakšen način mora svoje znanje prikazati, da ga bo učitelj prepoznal kot vredno znanje? Koliko je pri tem otrok sam zmožen oblikovati svoja merila in lasten napredek ocenjevati po teh izbranih merilih uspešnosti?

Najbolj zahteven razmislek uresničevanja teh vrednot je očitno pri najšibkejših členih te močno prepletene mreže (s katero ponazarjam vpetost in delovanje šol), torej pri učencih, kajti oni šele vstopajo v širšo družbo, šele spoznavajo njeno delovanje in kaj se od posameznika znotraj posamezne družbe zahteva. Da za njih enakost možnosti in zadovoljevanje temeljnih pravic pomeni nekaj drugega kot za odraslega posameznika, se vsi zavedamo. Osnovna šola, ki je prvenstveno namenjena učencem, se zatorej:

- Sooča z dilemo, kako svojim 'razvijajočim-se' in še zelo odvisnim učencem omogočiti zadovoljevanje in uresničevanje temeljnih pravic in enakosti možnosti? Kdo je za to najbolj odgovoren, kajti vsi vemo, da od osnovnošolskih učencev tega še ni mogoče pričakovati?
- Druga dilema pa je nedvomno tudi, kako upoštevati te vrednote oz. merila pravičnosti v šolskem vsakdanu, saj je eden izmed sodobnih ciljev šolskih sistemov tudi »vzgoja in participacija v demokratičnih procesih« (Bela knjiga 1997, str. 30), pri

čemer poudarjajo, da ima šola »pomembno vlogo pri oblikovanju demokratične javnosti in razvijanju zmožnosti za participacijo v demokratičnih procesih« (prav tam, str. 31) in da so za takšno oblikovanje pomembne ne le vsebine in predmeti, temveč tudi (ne)napisana pravila delovanja znotraj posameznih šol?

To uvodno razmišljanje o šoli kot pravični instituciji bi v bistvu lahko zaključila še z enim dodatnim vprašanjem; torej ne le, katera so osnovna merila pravičnosti, marveč tudi kdo je najbolj odgovoren za uresničevanje kakorkoli že pojmovane pravičnosti na ravni (osnovnih) šol: posameznik sam ali skupnost? V iskanju možnih odgovorov na zastavljeni vprašanji, se bom v nadaljevanju osredotočila na nekatere bolj prepoznavne avtorje (Rawls, Noddings, Gilligan, Kymlicka, Lynch in Baker) oz. smeri (liberalizem, feminizem, multikulturalizem, komunitarizem) znotraj politične filozofije in etikami, ki nam lahko ponudijo bolj ali manj zanimive rešitve pri razmisleku o oblikovanju šole kot pravične institucije. Nedvomno tudi pri tej opredelitvi šol velja poudariti, da ni mogoče govoriti o pravičnosti v absolutnem pomenu, marveč je mogoče govoriti o večji ali manjši stopnji pravičnosti posameznih šol. Pri tem me namreč ne zanimajo le zapisana merila, po katerih skušajo določeni šolski sistemi oz. šole upoštevati to načelo, marveč kako so/naj bi bili le-ti udejanjani v konkretnih praksah, ki bistveno prispevajo k višji stopnji pravičnosti šole. Ker svoja razmišljanja gradim na predpostavki, da k temu izjemno pomembno prispeva sleherni učitelj, bom v empiričnem delu predstavila stališča slovenskih osnovnošolskih učiteljev o tem, kateri vidiki pravičnosti so po njihovem mnenju bolj pomembni za posameznika v današnji družbi ter kdo je po njihovem mnenju za razvoj le-teh pri posamezniku najbolj odgovoren. Seveda iz tega ni mogoče narediti zaključka, da učitelji v skladu z izraženimi stališči tudi ravnajo, pa vendar nam omogočijo zanimiv vpogled v njihova načelna prepričanja, kako bi bilo/je potrebno delovati.

### ***III. 2. 1. Pojmovanje socialne pravičnosti J. Rawlsa***

Pomemben in verjetno pri nas najpogosteje navajani avtor, ki se je ukvarjal s pojmovanjem socialne pravičnosti, John Rawls (1999) pravi, da je »pravičnost prva vrlina socialnih institucij« (prav tam, str. 3) in da je pravičnost znotraj družbenih institucij potrebno razumeti z vidika »/.../ kako te glavne družbene institucije razdeljujejo temeljne človekove pravice in dolžnosti« (prav tam, str. 6). Po njegovem mnenju morajo biti »vse primarne družbene dobrine – svoboda in možnost, dohodki in bogastvo ter podlaga samospoštovanja – /.../ razdeljeni enako, razen če neenaka razdelitev ene ali vseh dobrin ni v prid tistim v najneugodnejšem položaju« (prav tam, str. 54). Neenakosti so dovoljene, če **izboljšajo** moj enaki začetni delež, niso pa dovoljene, če kakor pri utilitarizmu **posežejo po** mojem pravičnem deležu« (Rawls 1971; v: Kymlicka 2005, str. 93-94). In kdo so ljudje v

najneugodnejšem položaju? »To so bodisi tisti, ki izhajajo iz nižjih socialnih plasti, bodisi manj naravno nadarjeni, bodisi tisti, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni (Rawls 1975; v: Kodelja 2001, str. 10). Iz tega se vidi, da je ta splošna koncepcija pravičnosti po eni strani tesno povezana z enako razdelitvijo dobrin, po drugi strani pa s takšnim obravnavanjem ljudi, ki jih sicer obravnava kot enake, vendar pri tem ne odpravlja vseh neenakosti, temveč le tiste, ki nekemu škodujejo« (prav tam, str. 10-11).

Njegovo pojmovanje pravičnosti je pomembno, saj se je ukvarjal z opredeljevanjem pravičnosti v družbenih institucijah, med katere sodi tudi šola. Zato si natančneje pogledjmo njegova načela pravičnosti:

1. načelo: »Vsak mora imeti enako pravico do najboljšejšega celovitega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki je združljiv s podobnim sistemom svoboščin za vse« (Rawls 1999, str. 53).
2. načelo: »Družbene in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da so hkrati:
  - a. v največjo korist tistim, ki so v najslabšem položaju,
  - b. povezane z javnimi službami in položaji, ki so dostopni vsem pod pogoji nepristranske enakosti možnosti« (prav tam).

Načeli pravičnosti sta izjemno kompleksni, saj na eni strani izpostavljata vidik dostopnosti enakih temeljnih svoboščin vsem članom družbe (prvo načelo) in na drugi strani vidik prepoznavanja družbenih in ekonomskih neenakosti (drugo načelo). Zato Rawls (prav tam, str. 53-54) predlaga prednostna pravila, ki omogočajo odločanje v konkretnih situacijah in pri katerih v osnovi velja, da je prvo načelo vedno pred drugim, ali natančneje:

»*Prvo prednostno pravilo* (prednost svobode) – Načela pravičnosti morajo biti razvrščena leksikalno in zato je svoboda lahko omejena le v imenu svobode« (Kymlicka 2005, str. 95).

»*Drugo prednostno pravilo* (prednost pravičnosti pred učinkovitostjo in blaginjo) – Drugo načelo pravičnosti je v leksikalnem redu pred učinkovitostjo in pred načelom maksimiranja vsote koristi; in enakost možnosti je pred načelom razlike« (prav tam).

Izhajajoč iz Rawlsove teorije pravičnosti bi lahko poleg **načela svobode** oz. **načela enakih možnosti uresničevanja temeljnih svoboščin** (prvo načelo), prepoznali **načelo poštene enakosti možnosti** in **načelo difference** (drugo načelo), ki je za naše razmišljanje o pojmovanju pravičnosti v šoli zelo zanimivo. Rawls torej daje očitno prednost načelu svobode, pri čemer jasno poudarja, da ne daje prednost svobodi vseprek, marveč samo tistim svoboščinam, ki jih imenuje temeljne (običajne državljanske in politične pravice, ki so priznane v liberalnih demokracijah – volilno pravico, pravico do potegovanja za javno službo, proceduralnost, svobodo govora in združevanja, pravica do ugovora vesti, ...); (Rawls 1999, str. 53). **Enakost možnosti uresničevanja temeljnih svoboščin** je torej razumljena zgolj v formalnih okvirih, ki naj bi omogočali vsem posameznikom dosegati določene družbene ali izobraževalne položaje: »tisti, ki so enako nadarjeni in sposobni in ki

imajo enako željo, da bi le-te uporabili, bi morali imeti enake možnosti uspeha ne glede na njihov izhodiščni položaj v družbi« (prav tam, str. 63). Za **pošteno enakost možnosti** pa »ni dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v formalnem smislu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih tudi zares doseže. Kar pomeni, da mora biti šolski sistem naravnano tako, da izravnava razredno pogojene razlike« (Kodelja 2001, str. 15). Če to načelo apliciramo na šolski sistem, potem pomeni, da mora biti šolski sistem naravnano tako, da izravnava tiste izhodiščne razlike, ki niso posledica posameznikove izbire, temveč so rezultat okoliščin, v katere je postavljen. Tu gre za kompenzacijske programe, katerih cilj je enakost možnosti. Po Meuretovem mnenju bi morali za to, da bi vsem posredovali kompetence, ki so nujne za dobro življenje v družbi, na elementarni stopnji šolanja kompenzirati vse vire neenakosti, kasneje pa bi morali dopustiti vsakomur, da gre tako daleč, kolikor mu dopuščajo njegove sposobnosti – naravne in socialne –, in ne bi bilo več treba skrbeti za korekcijo katerega koli zunanega vira neenakosti. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, kam postaviti mejo prehoda med elementarno in višjo stopnjo šolanja (Meuret; v: Kodelja 2001, str. 16). **Načelo difference** pa legitimira neenako obravnavo drugačnih v primeru, da je le-to v prid deprivilegiranim. V šolskem okolju ga lahko uresničuje samo tisto osebje šole, ki se na podlagi temeljitega razmisleka zmore odločati za neenako obravnavo iz kurikulumu ali socialnega življenja izključenih učencev. Najbolj neposredno odgovoren za njegovo uresničevanje pa je prav gotovo vsak učitelj sam, ki se srečuje s takimi učenci. Bistvo načela difference je namreč, da je obravnavanje učencev individualizirano in da postopkov, ki jih pri tem uporabi učitelj, ni mogoče vnaprej predvideti, formalizirati.

Šolanje je socialna dobrina, kjer se poleg načela poštene enakosti možnosti pojavlja tudi nujnost upoštevanja načela difference v obliki zahteve, da so neenakosti glede količine primarnih socialnih dobrin, ki naj bi jim bili izpostavljeni, v korist najbolj prikrajšanim. Organizirano naj bi bilo v skladu s pričakovanji deprivilegiranih, kar pomeni, da so neenakosti legitimne, v kolikor prinašajo korist tistim, ki so v najslabšem položaju v družbi (Rawls 1999, str. 86-87). Ob tem se sprašujemo, ali je to pravično do privilegiranih otrok. Ali usmeritev samo v 'eno smer drugačnosti' ne prispeva k zapostavljanju drugih, v zanemarjanje in ne izkoriščanje potencialov zmožnejših, kar z vidika družbe prav gotovo ni konstruktivno? Ob tem očitku bi iz Rawlsa lahko izpeljali, da loči načelo difference od načela kompenzacije deprivilegiranih prav to, da načelo difference implicira, da lahko posvetimo več pozornosti tudi bolj nadarjenim, če se s tem dolgoročno pričakovanja in možnosti najbolj deprivilegiranih izboljšajo (prav tam, str. 65). Načelo difference predpostavlja strinjanje ljudi, da upoštevajo naključja narave ali socialnega konteksta le, če je to v skupno dobro. Nihče si namreč svojih višjih naravnih sposobnosti ni zaslužil, prav tako tudi ne boljše startne pozicije v družbi. To pa ne pomeni, da teh razlik ni treba upoštevati ali celo, da jih je treba odpraviti. Osnovno strukturo družbe je treba organizirati tako, da bodo ta naključja v prid najprej

tistim, ki jim je usoda namenila najmanj, posledično pa vsem (prav tam, str. 87). Toda na kakšen način oz. po kakšnem premisleku in po katerih kriterijih se lahko odločamo za drugačno obravnavo, ki mora hkrati biti tudi pravična?

Po Rawlsovem prepričanju posameznik v konkretnih situacijah pride do pravičnih rešitev prek *tančice nevednosti* (prav tam, str. 11). Ko si skuša zagotoviti najboljši dostop do primarnih družbenih dobrin, se mora, ker ne ve, kateri položaj bo v družbi zasedel, odločiti, kaj je najbolje za vsakogar, če se ga obravnava nepristransko. Da bi se torej lahko posameznik odločil, katera načela uveljavljajo njegovo dobro, se mora postaviti v kožo vseh ljudi v družbi in spoznati, kaj uveljavlja njihovo skupno dobro. Ta način zagotavlja, da odgovori enako upoštevajo vsakogar (prav tam, str. 118-123). Izhodišče je, da posameznik odmisli svojo pozicijo in ambicije, ki jih ima, kar mu omogoča iskanje rešitev, pravičnih za vsakogar v družbi. Kot torej vidimo, Rawls predpostavlja pri odločanju, kaj je pravično, ne le visoke zmožnosti razmišljanja posameznika, temveč tudi visoko moralno zavest.

Če na kratko strnemo naše ugotovitve, lahko rečemo, da je pravičnost vsake institucije, torej tudi šole moč prepoznavati, če so procesi in dejavnosti v njej za vse vključene enako dostopni. Dopustna oz. nujna pa je drugačna obravnavo deprivilegiranih učencev, ki so zaradi slabših začetnih možnosti upravičeni do večje količine socialnih dobrin, in tudi privilegiranih, kadar ta drugačna obravnavo v bodočnosti prispeva tistim, ki so v najslabšem položaju. Po Rawlsovem mnenju so v najslabšem položaju posamezniki, ki izhajajo iz nižjih socialnih plasti, manj naravno nadarjeni in tisti, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni. Ob tem dodajmo, da njihova deprivilegiranost ni sama po sebi ne pravična ne krivična; skozi vidik pravičnosti je mogoče ocenjevati samo načine, kako temeljne družbene institucije obravnavajo izhodiščne razlike. Če imajo nekateri velike sposobnosti, je to dobro za vse, pod pogojem, da so te izhodiščne razlike uporabljene v korist defavoriziranih (prav tam, str. 87).

Mnogi analitiki šolskega sistema sicer izpostavljajo Rawlsovo teorijo pravičnosti kot najboljšo pri definiranju vzgojno-izobraževalne dejavnosti v državi. Pa je resnično mogoče tako občutljivo področje graditi le na takšnem pojmovanju pravičnosti? Četudi se šolski sistemi pogosto sklicujejo nanjo, se pojavlja dvom v to, da je mogoče vzgojno-izobraževalno dejavnost graditi izključno na takšnem pojmovanju pravičnosti. Osnovne kritike teorij pravičnosti, ki jih je v svojem obsežnem delu strnjeno predstavil Kymlicka (2005, str. 564-593), nam bodo pomagale odgovoriti na izpostavljeno vprašanje:

- poudarjanje objektivne nepravičnosti kot podlage moralnih dejanj je legitimno samo v medsebojnih odnosih med odgovornimi odraslimi osebami;
- zanemarjanje razvoja čustvenih zmožnosti, ki so podlaga našemu čutu za pravičnost, oz. prelaganje tega vidika razvoja na družinsko socializacijo, znotraj katere mnogokrat obstajajo zelo nepravični odnosi,
- predpostavlanje visokih zmožnosti posameznika za abstraktno razmišljanje;

- zanemarjanje razumevanja situacij znotraj okoliščin, v katerih so nastale;
- netematiziranje zasebne sfere kot tiste, ki je lahko tudi nepravična, oz. sprejemanje predpostavke, da je zasebna sfera pravična;
- predpostavka, da otrok znotraj zasebne sfere že sam po sebi pridobi čut pravičnosti.

Če prenesemo Kymlickove kritične ocene na področje vzgoje in izobraževanja, lahko ugotovimo, da Rawlsova teorija pravičnosti ni povsem uporabljiva (o tem glej tudi Griffiths 1998). Od posameznika se pri odločanju za neko dejanje pričakuje visoka zmožnost abstraktnega mišljenja in moralnega razsojanja kot tudi oblikovan čut za pravičnost, povsem jasno pa je, da tega ni mogoče pričakovati od razvijajočega se otroka. Utemeljevanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti samo na tako pojmovanem konceptu pravičnosti je torej nespodbudno. Kajti kaj pomeni še tako pravično organiziran šolski sistem, če ni izpolnjen osnovni pogoj, to je zavedanje učencev o možnostih zadovoljevanja lastnih pravic in zmožnost izbrati si zadovoljitev le-teh? Tudi z vidika učiteljev, ki se soočajo s potrebnostjo neenake obravnave učencev v svojih razredih, teorije pravičnosti ne predstavljajo oporne točke, ki bi jim nakazovala možne učinkovite smeri ravnanja. Nedvomno lahko šole načelo diference upoštevajo pri uresničevanju svojih programov (npr. šola organizira individualizirano dejavnost za učenca, za katerega meni, da bo s tem izboljšala bodisi njegovo znanje ali počutje v razredu in šoli, četudi na ravni šolskega sistema ti ukrepi niso predvideni), s čimer se bolj ali manj ustrezno odzivajo na specifične potrebe učencev. Toda tovrstne rešitve na institucionalni ravni so ob ne zadosti premišljenih učinkih neenake obravnave pogosto neučinkovite, v določenih primerih so lahko celo kontraproduktivne. Ključni akter udejanjanja načela diference je gotovo učitelj prek odločitev, ki jih vsakodnevno sprejema pri delu z učenci. Toda na podlagi katerih kriterijev naj se odloča za drugačno obravnavo deprivilegiranih? Ali učitelju takšen način kot ga je predvidel Rawls, torej prek tančice nevednosti, omogoča najdevanje primernih rešitev drugačne obravnave nekaterih učencev?

Svojo obsežno študijo Kymlicka (2005, str. 594) sklene z zanimivo ugotovitvijo, ki naj bo izhodišče našega nadaljnjega razmišljanja: »Teoretiki pravičnosti so sezidali mogočne stavbe, tako da so prečistili tradicionalne pojme nepristranosti in odgovornosti. Ker pa nadaljujejo stoletja staro zanemarjanje osnovnih problemov vzgoje otrok in skrbi za odvisne, ti intelektualni dosežki gradijo na neraziskanih in nevarno majavih tleh. S temi vprašanji, pa tudi s tradicionalnimi pojmovanji diskriminacije in zasebnosti, ki so ta vprašanja zastrla za našim pogledom, se mora spoprijeti vsaka adekvatna teorija ...« Kaj to pomeni za delovanje šole, za pedagoške delavce in učence? Predvsem to, da so v takšni večplastnosti šolskega delovanja Rawlsova načela nekoliko preveč široko zastavljena in da s predpostavko visoko moralno ozaveščenih posameznikov, ki imajo voljo in pripravljenost v sleherni situaciji iskati za vse sprejemljiva pravila pravičnosti, omogoča preveliko stopnjo manevriranja/manipuliranja ljudi, ki vodijo šole in že apriorno izključitev iz tega procesa učencev samih, ki so na

osnovnošolski ravni večinoma še nezmožni uveljavljati svoje pravice. Upoštevajoči ugotovitve M. Griffiths (1998) in Kymlicke (2005), da je teorija socialne pravičnosti J. Rawlsa nekoliko enostranska, si v nadaljevanju pogledimo, kaj nam ponudijo razmišljanja v okviru feministične in komunitarijanske kritike teorij pravičnosti ter v okviru multikulturalizma.

### ***III. 2. 2. Feministični odziv na javno in zasebno – etika skrbi***

Manko teorij pravičnosti lahko dopolnimo z ugotovitvami feminističnega gibanja, ki je preko analize družbenega spola prišlo do spoznanja o drugačnem konceptu moralnosti, kot je bil do tedaj v veljavi. V nasprotju s teorijo pravičnosti izpostavlja etiko skrbi, pri kateri je poudarek na drugačnosti moralnega razmišljanja: »Po tem razumevanju moralni problemi izvirajo iz nasprotujočih si odgovornosti in ne iz tekmujočih pravic, njihova rešitev pa zahteva način mišljenja, ki ni formalen in abstrakten, temveč izhaja iz okoliščin in je pripoveden. Razumevanje morale, ki postavlja v središče dejavnosti skrb, osredotoča moralni razvoj na razumevanje odgovornosti in odnosov, medtem ko razumevanje morale kot poštenosti veže moralni razvoj na razumevanje pravic in pravil« (Gilligan 2001, str. 19).

Četudi nekateri očitajo feminističnim teorijam šibko filozofsko argumentacijo (glej npr. Slote 1999), naj izpostavimo, da je etiko resda mogoče opredeliti kot celotnost načel o нравnih dolžnostih ljudi (o dolžnostih do družbe, družine, sočloveka...), vendar njen cilj, нравno oz. moralno delujoči posameznik, ni uresničljiv le preko jasnih načel, ki jih različne etike izpostavljajo. Osnovna težava v komunikaciji med etikami so različna izhodišča, iz katerih teoretiki izpeljujejo ta načela ter pogosto neupoštevanje zmožnosti in okoliščin, v katere je posameznik postavljen, kar pa je v ospredju etike skrbi. Osrednji cilj etike skrbi ni izpeljava moralnih načel, temveč izhaja iz skrbi kot primarne dobrine (Noddings 1999, str. 3). Moralna dilema ni, kako uresničevati pravice posameznika, ne da bi ogrožali pravice drugih, torej nevmešavanje, temveč kako živeti moralno v konkretnih odnosih, kar zajema dolžnosti do sebe, moje družine in ljudi na sploh (Gilligan 2001, str. 21). Temeljne značilnosti etike skrbi, ki jih je strnjeno predstavil R. Kroflič (2002, str. 92), so naslednje:

- etika skrbi ne izhaja iz opredelitev vrlin oz. vrednot, pa tudi iz racionalističnega koncepta pravičnosti ne, marveč iz primarnosti odnosa skrbi za sočloveka, v katerem pa igrata enako pomembno vlogo »subjekt« in »objekt« skrbi (Noddings 1999);
- etika skrbi je utemeljena na evropski fenomenološki in personalistični tradiciji;
- osnovna akta etike skrbi sta »potopitev v položaj drugega« ter »motivacijski premik«, ki ga lahko razumemo kot kontekstualno prebujeno željo po pomoči sočloveku (Noddings 1998, str. 40-41);
- etika skrbi razvije svojstveno obliko racionalnosti, ki je usmerjena v prepoznavanje potreb, relacij in odgovorov v specifičnem kontekstu odnosa, kar pomeni, da je v njej



poudarek na življenju v skupnosti in ne na odločanju ob soočanju z visoko moralnimi konflikti ali pri 'opravičevanju' lastnih odločitev;

- v etiki skrbi lahko prepoznamo štiri temeljne komponente moralne vzgoje: zgled, dialog, praktična izkušnja in potrditev.

Predstavljene značilnosti etike skrbi (izpostavljanje primarnosti odnosa in skrbi za sočloveka, odgovornosti do sebe in drugih) v kontekstu šole in upoštevanja teh načel v njenem delovanju predpostavljajo, da šola poskrbi za skrbne učitelje in učencem omogoča, da se izkustveno naučijo skrbeti za sočloveka. »Vloga zgloda je tu predvsem notranji poziv učitelja, zavezanega lastni moralni usmeritvi, da usmeri pozornost v potrebe učenca in ga nagovori kot subjekt skrbi. To dejanje se seveda najlažje odvija v dialogu kot skupnem iskanju razumevanja, empatije ali vrednotenja. Razumevanje pomena praktične izkušnje še bolj izpostavi specifično etike skrbi. V njej se namreč učenec najprej znajde kot objekt skrbi, hkrati pa mu moramo omogočiti, da izkusi tudi vlogo subjekta skrbi. V ta namen mnoge šole razvijejo koncept prostovoljnega dela (angl. community service), N. Noddings pa opozarja, da bi orientacija v odnose skrbi morala transformirati samo strukturo odnosov znotraj šole;« (Noddings 1998, str. 47-48; v: Kroflič 2002, str. 93).

Zakaj se nam torej zdi etiko skrbi nujno vključiti v razmislek o oblikovanju šole kot pravične vzgojno-izobraževalne institucije? Najprej zaradi na prejšnjih straneh izpostavljene ugotovitve, da je rawlsovski koncept pravičnosti namenjen odraslim in moralno odgovornim posameznikom, kar pomeni, da je v šoli nujno potreben skrben učitelj, ki bo omogočal vpeljavo načel pravičnosti, saj je šolanje namenjeno moralno še razvijajočim se osebam. Moralna vzgoja se namreč, kot poudarja Kroflič (2002, str. 95), »začne že v obdobju, ko na otroka bolj kot moralna pravila vpliva moč čustvenih vezi s pomembnimi osebami in skrb za naklonjenost objekta, kar v ontogenetskem smislu potrjuje primat koncepta skrbi pred konceptom pravičnosti.« Izkušnja šolanja, ki učence spodbuja k skrbi za drugega, je lahko neprecenljiva pri oblikovanju tako moralnih kot tudi socialnih, čustvenih, kognitivnih in volitivnih vrtilin, ki so ključne pri razvijanju odgovornih in delujočih (ne le razmišljajočih) posameznikov. V tem kontekstu je nujno v razmislek o pravičnosti šole vključiti tudi oba koncepta etike skrbi: **skrb za** (angl. care for), ki je grajena na (realnih) odnosih, in **skrb o** (angl. care about), ki pa jo lahko razumemo kot vrlino (Noddings 1999). Koncepta se razlikujeta predvsem glede neposrednosti odnosa, ki ga ima skrbeči posameznik (subjekt skrbi) s tistim, ki je deležen njegove skrbi (objekt skrbi).

M. Noddings pri utemeljevanju prvega koncepta, **skrbi za**, kot ključnega, navede mnoge primere iz literature, kjer je očitno, da so nekateri neumorni pri pomoči oddaljenim, skrbi potrebnim, so pa popolnoma neobčutljivi za skrbi potrebne v njihovi bližini. Še več, navaja primer iz šolske realnosti, kjer je mogoče slišati pritoževanje učencev, da nihče ne skrbi za njih, ko pa govorimo z učitelji iste šole, lahko iz pogovora ugotovimo, da skrbijo za učence,

vendar bolj v smislu koncepta *skrbi o*. Skrbnost učiteljev je torej v praksi utemeljena na predstavi o skrbnem učitelju v smislu vrline in ne izhaja iz konkretnih potreb skrbi posameznih učencev. Ljudje, ki se trudijo, da skrbijo, in ljudje, ki si želijo, da bi nekdo skrbel za njih, niso zmožni oblikovati skrbnih odnosov (prav tam, str. 3; Noddings, Slote 2003, str. 346-7).

Če skušamo sistemizirati razlike med teorijami pravičnosti in etiko skrbi, si lahko pomagamo s Kymlicko (2005, str. 562-563), ki jih je razvrstil takole:

Koncept / Kategorija	Pravičnost	Skrb
Moralne zmožnosti	Učenje moralnih načel	Razvijanje moralnih nagnjenj
Moralno razmišljanje	Reševanje problemov z iskanjem obče uporabnih načel	Iskanje odzivov, ki ustrezajo posameznemu primeru
Moralni koncepti	Pozornost do pravic in poštenosti	Pozornost do odgovornosti in odnosov

Preglednica št. 7: Prikaz razlik med etiko pravičnosti in etiko skrbi

Na tej osnovi Kymlicka zastavi vprašanje: »Bi torej morali reči, da etika skrbi velja za odnose z ljudmi, ki so odvisni od nas, etika pravičnosti pa za odnose med avtonomnimi odraslimi?« (Prav tam, str. 591.) Vprašanje Kymlicke zelo jasno nakaže temeljno drugačnost izhodišč, kakor tudi perspektiv teoretikov pravičnosti in skrbi ter ne zahteva načelnega opredeljevanja za ene ali druge. Nekoliko ironično zapiše, da »če so odrasli pognali z zemlje kakor gobe, potem verjetno ne bi smelo biti nobenih težav s podmeno, da smo odgovorni za svoje cilje in da bi se morali ukvarjati le z objektivno pristranostjo. Ko pa v območje pravičnosti vključimo tudi skrb za tiste, ki so od nas odvisni, postane vse bolj zapleteno. Rawls zavrača stališče, da je subjektivna prizadetost merilo moralnih zahtev...« (prav tam, str. 590) in ta zavrnitev »je možna le dokler imamo v mislih (telesno in duševno sposobne) odrasle, ki se udeležujejo javnega življenja, in če odvrnemo pogled od bolnih, nemočnih in otrok. Rawls pravi, da so medsebojni odnosi med telesno sposobnimi odraslimi 'temeljni primer' pravičnosti. Če pa s pogledom sežemo prek te javne sfere, se 'temeljni primer' prestavi...« (prav tam). In kam se prestavi ta temeljni primer pravičnosti? Samo v sfero zasebnega družinskega življenja ali se ta prestavitev nanaša tudi na (osnovno) šolo?

Večina liberalnih teoretikov sicer priznava obveznosti do odvisnih in nemočnih v družbi in izpostavlja, da so te obveznosti stvar pravičnega deleža (pravične porazdelitve) sredstev (več o tem v prav tam, str. 123-128), vendar je to pri razvijajočih se (in včasih tudi bolnih ter nezmožnih) učencih nedvomno preozko pojmovanje, ki ne upošteva drugačnosti njihovega delovanja. Institucije, ki se ukvarjajo z odvisnimi člani družbe (ne le vzgojno-izobraževalne,

marveč tudi varstvene) bi vsekakor morale v svoj sistem delovanja vključiti tudi etiko skrbi. Zato menim, da bi morala biti šola na formalnem nivoju utemeljena na načelih pravičnosti, da pa bi bili akterji pravične obravnave in delovanja tudi učenci, je nujno upoštevanje principov etike skrbi, ki zagotavljajo in vzpodbujajo izgrajevanje takšnih odnosov v šoli in razredu, ki lahko udejanjijo formalna načela. Teorije pravičnosti so torej nujne za vzpostavitev šole kot družbene institucije in za oblikovanje etike šole (pravil sobivanja), medtem ko so načela etike skrbi osnova za oblikovanje etosa šole oz. spontanih odnosov v razredu in šolski skupnosti (Kroflič 2002, str. 95). Ob tem pa velja še poudariti, da tudi z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev etika pravičnosti, ki predpostavlja zmožnost racionalnega argumentiranja in dogovarjanja, ni zadostna, saj so racionalne zmožnosti posameznikov na različnih nivojih izobraževanja različne, hkrati pa je šola dolžna razvijati moralne, socialne in čustvene vidike razvijajočih se osebnosti kot tudi medsebojno spoštovanje in solidarnost.

### ***III. 2. 3. Posameznik vs. skupnost – komunitarijanska etika***

Pojem skupnosti je bil za vse teorije in filozofe v 18. in 19. stoletju eden temeljnih zidakov, ki ga je bilo potrebno jasno opredeliti, medtem ko je po 2. svetovni vojni skupnost nekako izpadla iz tega okvira (razen v socialističnih državah). Enega izmed razlogov je gotovo potrebno iskati v zgodovinskih dogodkih, ki so pokazali, da prevelika dovezetnost ideala skupnosti lahko vodi v totalitarne režime (fašizem, rasizem, ipd.). Rawls v svojem delu vrednost skupnosti ni sicer povsem zanikal, vendar se je osredotočil prvenstveno na svobodo in enakost, ki skupaj s skupnostjo predstavljajo tri osnovne ideale francoske revolucije in tudi tri ideale modernih demokratičnih družb (Kymlicka 2005, str. 299).

V zadnjih dvajsetih letih pa je v politični filozofiji mogoče prepoznati novo šolo mišljenja, komunitarizem, ki posebej izpostavlja, da je treba tudi skupnosti nameniti vsaj tolikšno, če ne celo večjo, pozornost kot svobodi in enakosti. Kymlicka (2005, str. 301) meni, da je mogoče razlikovati tri tokove komunitaristične misli, ki si včasih celo nasprotujejo. »Nekateri komunitarci so prepričani, da **skupnost nadomešča potrebo po načelih pravičnosti**« (prav tam, poudarila I. L.). Sandel npr. izpostavlja, »da je družina družbena ustanova, v kateri pravičnost ni potrebna in v kateri bi ukvarjanje z njo lahko zmanjšalo čut za ljubezen in tako povečalo spore« (prav tam, str. 302). Tudi Kymlicka se strinja, da pravičnost ne more nadomestiti ljubezni in solidarnosti, pa vendar v ideji pravičnosti ni ničesar, kar bi ljudem preprečevalo, da bi pomagali drugim in se zato odpovedali svojim utemeljenim zahtevam. »Pravičnost le zagotavlja, da so te odločitve res prostovoljne in da

nihče ne more prisiliti drugih, da sprejmejo podrejeni položaj« (prav tam). Drugemu toku komunitarcev se zdi, da sta **pravičnost in skupnost povsem združljivi**, vendar bi bilo potrebno v ta namen nekoliko preoblikovati pojmovanje pravičnosti in vrednost skupnosti. Prvi tabor znotraj drugega toka meni, da bi morala **skupnost predstavljati vir načel pravičnosti** (pravičnost bi torej morala temeljiti na skupnih pojmovanjih in ne na splošnih, nezgodovinskih načelih), drugi tabor pa **pri določanju vsebine načel pravičnosti** zahteva **večji poudarek na skupnem dobrem** in manj na pravicah posameznika (prav tam, str. 301). Vidnejši predstavnik prvega tabora je M. Walzer, ki poudarja, da »lahko zahteve pravičnosti določimo le tako, da dosežemo, da vsaka posamezna skupnost razume vrednost družbenih dobrin. Družba je pravična, če deluje v skladu s skupnimi pojmovanji svojih članov, kakor jih utelešajo njene značilne prakse in ustanove. Zato je ugotavljanje načel pravičnosti bolj stvar kulturne interpretacije kakor filozofske argumentacije« (prav tam, str. 303). Rawls pa trdi nasprotno, da torej poskusi vsiljevanja ljudem poseben pogled na dobro življenje, škodijo našim bistvenim interesom in bi zato morala ostati država glede tega vprašanja nevtralna. »Država je nevtralna do različnih razumevanj dobrega, pa ne v smislu, da bi obstajalo kako splošno priznano javno merilo notranje vrednosti ali zadovoljstva, v primerjavi s katerim bi se vsa ta razumevanja izkazala za enaka, temveč v smislu, da z (javnega) stališča ta razumevanja sploh niso predmet presoje« (Rawls 1982b, str. 172; v: prav tam, str. 313). V tej strnjeni predstavitvi osnovnih tokov utemeljevanja večje vloge ali celo primarne vloge skupnosti pri opredeljevanju družbene pravičnosti nekaterih komunitarcev lahko vidimo, da gre za osnovno dilemo razmerja med skupnostjo/-mi in formuliranjem načel pravičnosti na državni ravni. Ob tem razpletanju in argumentiranju se pojavljajo različni dvomi (npr. ali ne gre pri nekaterih utemeljevanjih za kulturni relativizem, čigavo pojmovanje dobrega življenja znotraj skupnosti bo obveljalo) (več o tem v: prav tam, str. 299-397), ki pa za okvir pričujočega razmišljanja niso tako pomembna. Zato se usmerimo na ključni vidik, in sicer kako opredeliti razmerje med skupnostjo in posameznikom.

Komunitarci so prepričani, da liberalne teorije pravičnosti premalo upoštevajo vrednoto skupnosti in **pretirano izpostavljajo (abstraktnega) posameznika**. Številni med njimi (Sandel, Walzer, Taylor, Slote in MacIntyre) zagovarjajo trditev, da je »etika od nekdaj urejala razmerje med posameznikom kot socialnim bitjem in družbo/skupnostjo kot samostojno entiteto« (Kroflič 2003, str. 17-18), zato se ne strinjajo z utemeljevanjem etike pravičnosti na posebnem konceptu človeka kot abstraktnega individuuma (podobno tudi Gutmann 2001, str. 57-62). Številni komunitarci torej izpostavljajo ključni problem liberalizma, ki ni toliko v njegovem poudarjanju pravičnosti in univerzalnosti načel, marveč v individualizmu. Svoje teorije namreč utemeljujejo v pojmi individualnih pravic in osebne svobode, pri čemer

prezrejo odvisnost individualne svobode in blaginje od skupnosti (Kymlicka 2005, str. 304). Teza o abstraktnem individualizmu liberalnega koncepta pravičnosti se največkrat navezuje na Rawlsovo tezo o (hipotetičnem) moralnem razsojanju pod tančico nevednosti. Namen tovrstnega sklepanja je predvsem znebiti se svojih partikularnih želja in pričakovanj ter iskati takšne rešitve, ki bi bile sprejemljive za kateregakoli posameznika v podobni situaciji. Ob tem se Kroflič (2003, str. 19) sprašuje ali nas formalno racionalno moralno razsojanje, iztrgano iz konteksta konkretne situacije, lahko privede do ustrezno občutljive rešitve, kar smo kot očitek zasledili tudi pri predstavnicah etike skrbi. Prepričata ga razmišljanji Strika (1999) in Callana (1997), da je bistvo etike pravičnosti koncept pravičnosti kot razsodnosti, ki predpostavlja vzajemno razvite navade, želje, čustvena nagnjenja in intelektualne kapacitete, kar šele privede do kontekstualno občutljivih sklepanj (prav tam, str. 20). Pa vendar si v nadaljevanju zastavlja vprašanje (prav tam): »Če torej Rawlsu in drugim privržencem formalne etike pravičnosti ... lahko očitamo 'atomizacijo' človeka in premajhen poudarek na prepoznanju skupnih vrednot konkretne kulture, družbe, institucije in/ali socialne skupine, ne moremo preprosto trditi, da tak 'posameznik' ne teži k socialni občutljivosti za konkretno moralno situacijo. Vprašanje /.../ pa se nanaša na odločitev, ali lahko celotno vzgojo (od vrtca do univerzitetnega izobraževanja) opremo na urjenje (abstraktnega) moralnega razsojanja, ki predpostavlja kognitivno zmožnost posameznika, da katero koli posamično situacijo preveri z vidika primerljivosti s formalnim načelom pravičnosti in se vanjo dejavno vrne s konkretno moralno odločitvijo, ki jo bo partner v konfliktu sprejel kot pravično?«

Šola kot družbena institucija je močno vpeta v širša družbena razmerja, ki jih v svojem načinu delovanja do določene mere tudi odraža, pa vendar ne smemo pozabiti, da je šolanje namenjeno še neodgovornim in razvijajočim se osebam. Na nek način je šola vpeta med javno in zasebno sfero kot tudi razpeta med družbenimi pričakovanji ter odgovornostjo za razvijajoča se bitja. Izpostavljanje samo njene 'družbe funkcije' v smislu takšnega opredeljevanja delovanja na institucionalni ravni, ki bi bil čim bolj primerljiv z opredeljevanjem razmerij na širši družbeni ravni, bi pomenilo spregled specifičnosti populacije, ki ji je namenjena in neupoštevanje spoznanj o (moralnem) razvoju posameznikov. Ali kot je o tem razmišljal Kroflič (2003, str. 24), »... da se pojmovanje morale kot delovanja v skladu z racionalnimi normami/načelom pravičnosti ne sklada z naravo otrokovega prvega vstopanja v socialne stike in oblikovanja zgodnjih prototipov moralnih odzivov, kakor tudi ne pomeni, da je visoko racionalno ozaveščeno delovanje v moralnem smislu boljše od čustveno občutljivega odzivanja na kontekst moralne dileme...« In nadaljeval: »Favoriziranje racionalistično zasnovane etike moralnih načel lahko v vzgojni situaciji, ko imamo opraviti z mlajšimi otroki, privede do podobno diskriminacijskega odnosa

do empatičnih (in moralno ustreznih) dejanj, kot jih je Gilligan zaznala v Kohlbergovem modelu moralnega razsojanja v odnosu do specifičnega moralnega razsojanja ženske populacije...« (prav tam, str. 25). In podobno diskriminatorno je slabše vrednotenje moralno ustreznih (empatičnih) dejanj oseb z zmanjšano intelektualno sposobnostjo, ki pa jih večinoma ne zmorejo racionalno utemeljiti. Tudi osredotočenost na temeljno nalogo šole (omogočati čim boljše izobraženost prebivalstva) prej ali slej privede do vprašanja njenega vplivanja na osebnostni in ne le akademski razvoj učencev. Pri tem pa bi bilo smiselno poleg v našem prostoru pogosteje navajanih dejavnikov vzgojnega delovanja (učna vsebina, metode poučevanja, identifikacija z odraslo osebo, pravilom ali snovjo) upoštevati tudi nenadomestljiv vpliv socialne skupnosti in njenih vrednot. In nenazadnje, ob tem upoštevati dejstvo, da se posameznikova identiteta vedno začne formirati v okviru neke skupnosti in nadaljuje v oddaljevanju od skupnosti. Zaključimo lahko, da je pri razmisleku, kateri etični usmeritvi dati prednost pri odločanju za uresničevanje namenov in ciljev (še zlasti vzgojnih) šolanja, modro kot ključni kriterij upoštevati tako razvojne specifičnosti učencev kot tudi prepoznane raznolike poti vzgojnega delovanja. Kar na osnovnošolski stopnji izobraževanja nedvomno predpostavlja večjo prisotnost oz. prednost komunitarijanske etike in etike skrbi, ki postopoma, v skladu s kognitivnim razvojem, spodbuja zmožnost pojasnitve in utemeljitve etičnih dilem, torej postopoma vključuje etiko pravičnosti.

### ***III. 2. 4. Soočanje s kulturno različnostjo v šolah – multikulturalizem***

Šola kot institucija mora biti pozorna tudi na razvoj *posameznikove identitete*, opozarjajo teoretiki, ki se ukvarjajo s kulturno pluralnostjo družb in iz tega zornega kota kritično obravnavajo teorije pravičnosti. Kot ugotavljajo, so osnovni principi pravične obravnave lahko precej problematični z vidika razvoja otrokove identitete, saj so pogosto utemeljeni na »/.../ atributih telesno sposobnega heteroseksualnega belega moškega. Kdor se je oddaljil od tega modela normalnosti, je bil podvržen izključitvi, marginalizaciji, prisilnemu molku ali asimilaciji« (Kymlicka 2005, str. 457). Toda sodobne družbe se ne morejo izogniti očitnemu kulturnemu pluralizmu in vsem drugim različnostim, v današnjem času »/.../ nekoč izključene skupine niso več pripravljene biti tiho, ostati na obrobju oziroma dopustiti, da jih opredelijo kot 'deviantne' le zato, ker se od t. i. 'normalnega' državljanca razlikujejo v rasi, kulturi, spolu, sposobnosti gibanja ali spolni usmeritvi. Zahtevajo bolj vključujoče razumevanje državljanstva, ki bo njihove identitete pripoznalo (ne pa jih stigmatiziralo) in ki bo njihovi različnosti prišlo naproti (ne pa je izključevalo)« (prav tam, str. 458). Če se ponovno opremo na Kymlicko, to pomeni,

- da mora imeti vsakdo, ki živi na državnem ozemlju, možnost, da pridobi **državljanstvo** in postane enakopraven član;
- poleg tega mora biti obseg družbenokulturne integracije, ki je potrebna za članstvo v narodu, razumljen v '**tankem pomenu**' in vsebovati predvsem institucionalno in lingvistično integracijo, ne pa privzemanja posebnih oblik običajev, verskih prepričanj ali življenjskih slogov. Integracija v skupne institucije, ki delujejo v skupnem jeziku, mora pustiti kar največ prostora izražanju individualnih in kolektivnih razlik v javnosti in tudi v zasebnosti, javne institucije pa je potrebno prilagoditi temu tako da zadostijo identiteti in praksam etnokulturnih manjšin. Povedano z drugimi besedami, zasnova nacionalne identitete mora biti pluralistična in tolerantna;
- tudi narodnim manjšinam mora biti dovoljeno, da gradijo svoj lasten narod, potrebno jim je omogočiti, da se ohranijo kot '**posebna societalna kultura**'<sup>31</sup> (prav tam, str. 508).

Kot pravi Kymlicka, iz zagotavljanja zgornjih pravic izhaja stališče, »da pretirano poudarjanje 'političnega pripoznanja' lahko načne našo sposobnost, da kot družba dosežemo 'politiko prerazdelitve'. Bolj poudarjamo kulturne razlike, manj je verjetno, da bomo lahko sodelovali skupaj v boju proti ekonomskim neenakostim. Skladno s tem pogledom moramo izbrati med bojem proti statusni hierarhiji in bojem proti ekonomski hierarhiji. Implicitna podmena je, da moramo v tej izbiri dati prednost ekonomski nepravilnosti« (prav tam, str. 515). Po Kymlicki to ne drži, zanj je namreč prav »odsotnost multikulturalizma tista, ki načenja vezi državljanske solidarnosti«, kar dokazujeta Kanada in Avstralija, državi, ki sta prvi uradno multikulturalistično politiko sprejeli in ki integrirata priseljence v skupne državljanske in politične institucije bolje kakor katerakoli druga država na svetu. Podobno je tudi z zahtevo po samoupravi narodnih manjšin, saj imamo »tudi tu pomembne empirične dokaze, ki priznavanje samouprave narodnim manjšinam ne ogroža politične stabilnosti, ampak jo podpre« (prav tam, str. 517).

Našteta merila, ki naj bi jih po Kymlicki države upoštevale pri obravnavi manjšinskih etničnih skupin, vsebujejo tudi šolski sistemi po svetu. To se kaže z osredotočanjem na pomoč pri učenju jezika okolja, kakor tudi s takšnim oblikovanjem šolskega programa, ki bi omogočal ne le upoštevanje, temveč predvsem ohranjanje otrokove materinščine in kulture. Poudarek bi namreč moral biti na grajenju posameznikove lastne identitete. Če je to že pri 'običajnem' posamezniku kompleksen proces, pa je pri posameznikih, katerih materinščina in kultura nista jezik in kultura okolja, še dosti bolj kompleksno. Posameznik je namreč

---

<sup>31</sup> *Societalna kultura* je za Kymlicko kultura, katere središče je skupni jezik, ki se uporablja v široki pahljači societalnih institucij, bodisi v javnem bodisi v zasebnem življenju (šole, mediji, pravosodje, gospodarstvo, vlada itn.) (Kymlicka 2005, str. 484–485).

izpostavljen dvojnim kulturnim vplivom: v svoji družini in v okolju, v katerem živi. Tako prihaja v njegovi zavesti do spoja in navzkrižja dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov življenja, saj družina in širše družbeno okolje v mnogih primerih nista skladna socializacijska in vzgojna dejavnika. »Nekaj, kar ljudje v eni kulturi dojemajo, razumejo, čutijo in pripisujejo sebi, se lahko v drugi kulturi dojema, razume, občuti in pripiše okoliščinam, torej nečemu izven njih ali obratno« (Ule Nastran 2000, str. 466). Pri tem je bistveno, kot izpostavlja M. Ule, da je »način, na katerega ljudje umeščamo sami sebe v socialne interakcije in komunikacije, ... bistveno odvisen od vzorcev samonanašanja, ki jih omogoča jezik« (prav tam, str. 468). Razvoj jezikovnih zmožnosti je torej ključen pri otrokovemu razvoju, kar se odraža tudi v oblikovanju posameznikove identitete. Suárez-Orozco in Suárez-Orozco (2001, str. 98, 99) ugotavljata, da imajo pri tem važen pomen otrokovi pomembni drugi, ne le starši, temveč tudi prijatelji, učitelji. Ko je posameznikova podoba reflektirana kot v glavnem pozitivna, bo posameznik (odrasel ali otrok) sebe prepoznal kot vrednega in kompetentnega. Kadar pa je reflektirana podoba večinoma negativna, je zelo težko ohraniti in vzdrževati neomadeževan občutek samospoštovanja. Celó v primerih, ko starši zagotovijo pozitivno zrcaljenje, se pogosto zgodi, da ne morejo kompenzirati popačene podobe, s katero se otrok sooča v šolskem okolju vsak dan. Posameznik lahko oblikuje različne stile etničnih identitet.<sup>32</sup> Šola, učitelji in sošolci imajo v tem procesu pomembno vlogo.

Povedano kaže, da idej multikulturalizma nikakor ni mogoče uresničevati znotraj šolskega sistema le z upoštevanjem teorije in načel pravičnosti. Formalni ustroj šolskega sistema seveda mora izhajati iz načel pravičnosti, poleg tega mora šola, če res želi predstavljati oporo pri posameznikovem razvoju, graditi tudi na upoštevanju etike skrbi in komunitarijske etike. Na formalnem nivoju se lahko npr. predpiše, koliko ur pouka materinščine in jezika okolja mora imeti učenec, ki ne izhaja iz večinske kulture, ne more pa predpisati odzivanja učiteljev. Tudi idej multikulturalizma se ne da realizirati le na formalnem, institucionalnem nivoju, v obliki takšnih in drugačnih kompenzacijskih programov, temveč zahtevajo učitelja, ki je občutljiv za to, kaj je v določenem primeru za različne učence pravično in kaj ne, učitelja, ki zna tudi strokovno utemeljiti, zakaj z nekim učencem ravna oz. ne ravna drugače kot z večino.

---

<sup>32</sup> »/.../ posamezniki, ki gravitirajo k etnično-letečemu stilu prilagoditve, bodo ohranjali zvezo z večinsko skupino in se hkrati zavestno (in nezavedno) distancirali od pripadnikov svoje etnične skupnosti. Na drugi strani spektra posamezniki aktivno odklanjajo norme, vrednote, pričakovanja dominantne skupine. Na sredini najdemo posameznike, ki se aktivno borijo ohraniti povezave s svojo etnično skupino in večinsko populacijo. Skozi proces transkulturalizacije se ti posamezniki trudijo oblikovati hibridne identitete in kulturne forme, ki kreativno spremenijo 'staro' etnično kulturo v 'novo' večinsko kulturo« (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco 2001, str. 118).



To tudi pomeni, da v ospredju multikulturalizma nikakor ne more biti različnost kot vrednota sama po sebi. Kurikulum, ki izhaja iz takšnega pojmovanja, pomeni učenje o védenju, vrednotah, verovanjih in vzorcih obnašanja, ki so značilni za različne skupine. Težava takšnega izobraževanja je v tem, da obljublja emancipacijo, ki je ne omogoča, saj zamenjuje psihološko afirmacijo s političnim opolnomočenjem. Pozablja na povezanost etničnosti s socialno-ekonomskim statusom in celo ustvarja vtis vzpona marginaliziranih etničnih skupin po socialni lestvici navzgor v takem obsegu, da mnogi pripadniki vladajoče večinske kulture dobijo občutek, da so oni sami žrtve etnične diskriminacije. Naloga interkulturenega izobraževanja je širša: ne le spoznavanje različnosti kultur, temveč dajanje učencem možnosti raziskovanja različnih perspektiv, kakor tudi refleksije nasprotij, ki jih odkrijejo (Kincheloe, Stainberg 2002, str. 16-17, 22). To pa že govori o nenevtralnosti šole oz. o tem, da mora pomagati otrokom pri razvoju sposobnosti razumevanja in vrednotenja različnih koncepcij življenja in družb (Gutmann 2001, str. 41-46) in v tem smislu soočanja z različnimi predstavami dobrega življenja znotraj raznolikih skupnosti, ki bo prispevalo k spoštljivemu sobivanju in ne vrednotenju pripadnikov različnih skupnosti. Tudi Strike (Shaughnessy, Sardoč 2000, str. 112-113) poudarja, da v šoli ni zadosti le tolerantnost do različnih interpretacij dobrega življenja, marveč je potrebno razvijati spoštljivost ter odgovornost za dobrobit slehernega člana (razredne) skupnosti in v ta namen predlaga koncept hermenevtičnega usklajevanja (Kroflič 2005, str. 18).

### ***III. 2. 5. Holističen pristop oblikovanja šol kot razvojno (vzgojno) podpornih institucij***

Zgoraj predstavljeni koncepti socialne pravičnosti, etike skrbi, komunitarijanske etike in multikulturalizma nakazujejo na potrebnost upoštevanja številnih vidikov pri oblikovanju šole kot institucije, ki se spodbudno odziva na raznolikosti učencev. Podobno poudarjata tudi Lynch in Baker (2005), saj je, po njunem mnenju, pri preoblikovanju šol v resnično enakopravne institucije potrebno uporabiti holističen in integrativen pristop; sama govorita o 'enakopravnosti pogojev'. Navajata štiri dimenzije, skozi katere si moramo prizadevati za doseganje enakopravnosti pogojev:

- (1) ***Enakopravnost v izobraževalnih in sorodnih dejavnostih.*** V tem okviru še posebej izpostavljata neenakopravnosti, povezane z družbenim razredom, pri tem pa dokazujeta potrebo po opustitvi togih politik razvrščanja učencev, izpodbijanja starševske moči pri izbiranju in razvrščanju učencev, pri spreminjanju kurikuluma, pri oblikovanju šolskega sistema, ki bi bil za učence bolj vključujoč.

- (2) ***Enakopravnost spoštovanja in prepoznavanja.*** V tem okviru pozivata k bolj vključujočim šolskim procesom, v katerih gre za spoštovanje različnosti, kar se odraža ne le v šolski organiziranosti, temveč tudi v kurikulumu, procesih poučevanja, učenja in vzgoje ter v sistemu ocenjevanja, in nenazadnje tudi v kulturi šole.
- (3) ***Enakopravnost moči.*** V ta namen pozivata k demokratizaciji odnosov med učitelji in učenci.
- (4) ***Enakopravnost ljubezni, skrbi in solidarnosti.*** Učenci se s šolo ne soočajo le na intelektualnem nivoju, temveč igrajo v procesu poučevanja in učenja pomembno vlogo tudi čustva. Zato je v šoli nujno potrebno najti prostor za pogovor učiteljev z učenci o njihovih občutjih in skrbih ter jim omogočiti takšne izkušnje, ki bi jih spodbujale k razvijanju 'emocionalno pogojene osebne inteligence'. To je pomembno ne le pri oblikovanju učencev za skrb, ljubezen in solidarnost, temveč igra pomembno vlogo tudi pri tem, kako zadovoljni so vsi udeleženi s procesom izobraževanja.

Kot izpostavljata avtorja, enakopravnost pogojev ni mišljena v smislu preoblikovanja neenakopravnosti, marveč je vsakomur potrebno zagotoviti približno enake obete za dobro življenje. Zelo vabljivo je, da bi enakopravnost pogojev imenovali 'enakopravnost rezultatov' ter se soočili z idejo enakih možnosti. Po njunem mnenju bi bilo takšno poimenovanje lahko zavajajoče, ker ni verodostojne egalitarne teorije, ki bi trdila, da bi morali biti rezultati vseh socialnih procesov enaki za vse. Enakopravnost pogojev pomeni izenačevanje tega, kar bi lahko poimenovali 'realne možnosti' ljudi, pri čemer mislita na ***enako omogočanje in opolnomočenje*** (o tem konceptu pri nas glej Završek idr. 2002) posameznikov v konkretnih družbenih razmerjih. Pri tem dokazujeta »da je enakopravnost v izobraževanju mogoče doseči samo, če prepoznavamo globoko povezanost razmerij med izobraževanjem ter ekonomskim, političnim, socialno-kulturnim in emocionalnim sistemom v družbi« (Lynch, Baker 2005, str. 132).

Kot vidimo, vključuje ta teorija, ki naj prispeva k ustvarjanju enakopravnih 'realnih možnosti' in opolnomočenje, tako Rawlsove principe delovanja socialnih institucij kot tudi ideje etike skrbi, komunitarijanske etike in multikulturalizma. Opisane dimenzije znotraj modela pa omogočajo analizo sistemskih rešitev in pa tudi konkretnih procesov, ki se dogajajo na ravni učitelj-učenci. Tudi Kroflič v svojem polemičnem prispevku Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca (2003, str. 22) izpostavi podobne ugotovitve, »/.../ da je kljub substancialni različnosti mogoče kombinirati danes prevladujoče koncepte etike skrbi, etike pravičnosti in etike vrlin ter na tej kombinaciji zasnovati konsistenten koncept moralne vzgoje.« V zaključku pa opozarja, da

»konceptualizacija državljske in moralne vzgoje v vrtcu in osnovni šoli danes ne sme ponavljati preteklih napak. Prvič zato, ker se raziskovalno ugotovljeni načini posameznikovega vstopanja v moralne situacije v zgodnjih razvojnih obdobjih presenetljivo ujemajo z ugotovitvami zagovornikov etike skrbi, pa tudi z načeli komunitarijanske etike, ki vidi v kakovostnem socialnem okolju enega poglobitnih razvojnih dejavnikov. In drugič zato, ker bomo očitno morali znova definirati temeljne koncepte vzgojne teorije, ki so predvsem v identifikaciji s pomembno odraslo osebo, z moralnim pravilom ali z ustrezno izbrano učno snovjo videli poglobitni vzgojni dejavnik na področju moralnega razvoja« (prav tam, str. 25).

### ***III. 3. Spoznanja ob analizi diskurzov in etičnih teorij***

Skupna ugotovitev v tem poglavju obravnavanih področij, ki se sicer bolj posredno toda ne manj pomembno dotikajo vprašanja šole kot inkluzivno naravnane institucije, je, da je potrebno prevetriti obstoječa razmerja med diskurzi kot tudi etičnimi teorijami in jih nanovo oblikovati. Četudi morda na prvi pogled delujeta analizirani področji precej nepovezani, je mogoče med njima najti stičišče, saj je v ozadju etike pravičnosti in multikulturalizma mogoče prepoznati diskurz pravic, medtem ko je nevarnost razumevanja etike skrbi le prek diskurza usmiljenja. V ozadju komunitarijanske etike pa je nekoliko težje prepoznavati jasno povezavo s katerim izmed predstavljenih diskurzov nezmožnosti, je pa očitna pomembnost vključevanja kulture skupnosti kot nenadomestljivega vzgojnega dejavnika, ki je ključna tudi v okviru udejanjanja inkluzivne naravnosti.

Analiza diskurzov na področju posebnega izobraževanja kaže, da nekatere znanosti s svojo raziskovalno paradigmo na področju izjemno kompleksnega področja šolanja in vzgojno-izobraževalnega procesa ter diskurzi, s katerimi vstopajo v procese političnega odločanja, prevzemajo ključno vlogo, četudi šolanje v bistvu ni njihovo matično področje. V tem procesu oblikovanja zakonodaje in politike izobraževanja pogosto izključenih učencev bi bilo potrebno bistveno okrepiti 'glasove' tistih znanosti, katerih primarno raziskovalno področje je šolanje ter vzgojno-izobraževalna dejavnost. Tudi kritike segregiranega šolanja, ki smo jim sledili v poglavju II. 1. 1., se gibljejo v to smer. Pedagogika bi si morala v teh procesih oblikovanja izobraževalnih politik izboriti najbolj vidno in odločujočo vlogo, ki bi jo seveda (so)oblikovala v komunikaciji z drugimi znanstvenimi pristopi in paradigmami ter njihovimi sodobnimi ugotovitvami. Ob tem pa – če sprejemamo trditev G. Fulcher (1989), da se politika odvija na vseh ravneh družbenega življenja - ne gre zanemariti vpliva individualnih praks (Kroflič 2006), ki so se tekom časa močno zasidrale v ključnih akterjih

(šolskem pedagoškem kadru) ter v tej zvezi dokaj okorelih mentalnih shem, večkrat obremenjenih s predsodki, stereotipi, ki ravno tako močno vplivajo na uresničevanje določenih idej na konkretni ravni. Kar pa zopet predstavlja izziv in tudi zahtevo pedagoškemu kadru na terciarni ravni, da oblikuje kakovostne študijske programe, ki vodijo v učiteljski poklic. V procesih usposabljanja bodočih učiteljev bi poleg ponudbe raznolikih ter pestrih didaktično-metodičnih znanj vzgojno-izobraževalnega dela (Peček 1992) morali posvečati bistveno večjo vlogo tudi tem individualnim mentalnim shemam, predsodkom ter stereotipom in razvijati načine dela, ki bi nekonstruktivne individualne mentalne sheme transformirale (Lesar idr. 2006; Peček in Lesar 2006). Ob tem velja poudariti, da kompetenčni model, ki je osnova trenutni prenovi študijskih programov, po mnenju Korthagena (2004) ne omogoča preoblikovanja stališč, predsodkov, vrednot, saj se ne dotika globljih plasti osebnosti, torej ne omogoči prestrukturacije ključnih prepričanj (Korthagen in Vasalos 2005).

Pri spoznavanju in soočanju nekaterih etičnih teorij pa smo že sproti ugotavljali močne in šibke točke posameznih rešitev, ki jih ponujajo, če jih skušamo aplicirati na področje opredeljevanja vzgojno-izobraževalnih institucij. Pretirano izpostavljanje temeljnih pravic oz. svoboščin in izvzemanje posameznika, ki se sicer trudi oblikovati racionalno utemeljene moralne odločitve, iz konkretne (konfliktne) situacije, ki smo jo spoznavali pri zagovornikih liberalne enakosti, sta bili precej očitne kritike deležni s strani zagovornikov etike skrbi in komunitarijanske etike. Pa tudi poskus (teoretične) aplikacije etike pravičnosti nas je privedel do ugotovitve, da sama po sebi ni zadosti pri utemeljevanju tako občutljivega področja družbenega delovanja kot je šolanje. Toda tudi pri 'vpeljevanju' etike skrbi se je potrebno zavedati, da ji je sicer z vidika otrokovega razvoja v zgodnjem otroštvu pametno dati prednost, vendar je potrebno postopoma krepiti učenčevo zmožnost racionalne argumentacije, razvijanje občutka pravičnosti in zavedanje kompleksne razsežnosti univerzuma družbenih in osebnih vrednot (Kroflič 2003, str. 22-23); sicer se pojavi nevarnost, da privede do pretirane čustvene razvnetosti, empatične pristranskosti, paternalizma ali usmiljenja (Kroflič 2007, str. 65, 68). V procesu oblikovanja individualne lestvice vrednot pa ne smemo zanemariti možnosti vplivanja, ki jo omogoča razredna (šolska) skupnost in v tem smislu temeljito premisliti o oblikovanju kulture šole. Kultura šole naj ne bi izpostavljala ali zapostavljala partikularne vrednote določenih skupnosti, marveč naj bi vključevala kulture skupnosti, katerim pripadajo njeni učenci. Pri tem gre seveda za izjemno občutljivo področje, pa vendar je tudi z vidika multikulturalizma in v tem smislu soočanja raznolikih kultur to lahko način preseganja kulturnih nesoglasij in vzpostavljanja strpnega sobivanja (kar smo že spoznavali v poglavju II. 2. 1.). Sodobni načini življenja v družbi

raznolikih kultur tudi od šole zahtevajo preoblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov kot tudi načel njenega delovanja, ki bodo upoštevali to dejstvo raznolikosti in privedli do uresničevanja spoštljivega sobivanja. To pa je mogoče ob povezovanju (interkulturalizma in liberalnega komunitarizma) in prepletanju etičnih teorij (etike skrbi in etike pravičnosti) pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih programov in dejavnosti šol.

#### ***IV. IDEJA INKLUZIJE NA PODROČJU ŠOLANJA***

Izraz integracija je bil v ospredju mednarodne skupnosti do konca 80. let 20. stol., v 90. letih pa je po konferenci o posebnih izobraževalni potrebah v Salamanci (Španija) na prizorišče stopil izraz inkluzija. To sicer ne pomeni, da gre formalno za natančno določeno uporabo tega izraza, temveč predvsem za to, da je mednarodna skupnost sprejela novo politiko, novo terminologijo, ki ima vpliv na razprave na tem področju (Vislie, 2003, str. 18). Tako v strokovnih razpravah še vedno zasledimo oba izraza, kakšen je njun pomen, pa je odvisno od posameznega avtorja, saj je pri mnogih moč zaslediti, da inkluzijo uporabljajo kot sinonim za integracijo. Zakaj sploh drugačen izraz? Gre zgolj za vprašanje terminologije, ali pa sprememba zadeva tudi vsebinsko področje, je temeljno vprašanje, na katero bom skušala odgovoriti v tem poglavju.

V ta namen bom najprej nanizala nekatere vidnejše zgodovinske dogodke in raziskovalne ugotovitve, ki naj bi po mnenju nekaterih avtorjev vplivali na razvoj ideje inkluzije. Po predstavitvi pojmovanja inkluzije v Salamanški izjavi in še nekaterih mednarodnih dokumentih, ki se dotikajo področja inkluzivno naravnane šolanja, se bom posvetila predvsem različnemu pojmovanju inkluzije (kot vrednote, ki se bolj ali manj odraža na različnih ravneh družbenega življenja, kot politike izobraževanja, ki (naj bi) se odraža(la) na ravni posameznih šol v njeni kulturi, metodah poučevanja in tudi v etosu šole). Prikaz nekaterih definicij inkluzije in inkluzivnega izobraževanja nas bo soočil s kompleksnostjo tega procesa in prek kritične analize le-teh s potrebnostjo opredeljevanja jasnejših teoretskih predpostavk, ki z interdisciplinarnim pristopom omogočajo ulovitev te večrazsežnosti v dobro artikuliran koncept inkluzivno naravnanih šol.

##### ***IV. 1. Mednarodni kontekst razvoja ideje inkluzije***

Gibanje za inkluzijo v bistvu ne prihaja le iz ene smeri, marveč z različnih področij, kot so človekove in otrokove pravice ter v tem kontekstu zahteve po prepovedi diskriminacije. V nekaterih deželah so najodločilnejšo vlogo pri uresničevanju inkluzivnosti odigrala aktivistična gibanja hendikepiranih. Zahteva po večji socialni pravičnosti je tudi eden izmed vplivnejših dejavnikov na to gibanje, saj predpostavlja stalno presojanje ukrepov, postopkov v celotni večplastnosti dogajanja. Poleg tega je treba pri uresničevanju ideje inkluzivnosti v posameznih državah upoštevati tudi njihove politične razmere, ki močno vplivajo na možnost (ne)uresničevanja. Kot ugotavljata Thomas in Vaughan (2005, str. 1), je bilo socialno-demokratsko politično ozračje pomembna sila pri uvajanju te ideje v Skandinaviji; komunistična lokalna vlada je odigrala svojo vlogo v Italiji; izpostavljanje državljskih pravic

je bilo pomembno v Severni Ameriki; zadnje čase protidiskriminativne teme oblikujejo in se obširno odlikavajo v zakonodaji po svetu. Morda bi bilo za lažje razumevanje vsega tega treba pogledati nekoliko v preteklost in ugotoviti, katera dogajanja so pomembno vplivala na razvoj družb v smeri demokracije, humanizma.

#### ***IV. 1. 1. Vpliv nekaterih zgodovinskih dogodkov in razprav na razvoj ideje inkluzije***

Pri razvoju ideje inkluzije velja poudariti, da v preteklosti težko prepoznavamo neke ključne dokumente ali mejnike, pač pa obstajajo nekateri bolj ali manj pomembni dogodki na različnih področjih, ki so imeli vpliv na njen razvoj. Na mednarodnem polju torej ni mogoče prepoznati ključnih preobratov, ki so vplivali na spremembe, marveč so tokovi, ki so oblikovali idejo inkluzivnosti, konvergirali iz različnih smeri, in to precej nekoordinirano. V zgodnjih dneh de-segregacije namreč nihče ni trdil, da je njen končni cilj **inkluzija**. Gibanje za inkluzijo je bilo razmeroma počasno in pogosto spremljano s 'pritoževanjem' izobraževalnih ustanov, v smislu težnje po nespreminjanju obstoječih razmerij in načinov delovanja različnih izobraževalnih institucij, kar pa (je) predstavlja(lo) večjo oviro udejanjanju ideje inkluzije.

Avtorja G. Thomas in M. Vaughan (2005) iščeta okvir, v katerem se je daleč v preteklosti začela razvijati ideja inkluzivnosti, saj menita, da je bil Thomas Paine eden izmed prvih, ki s svojim delom *The Rights of Man* (1792) ne le brani ideje francoske revolucije, marveč analizira izvor nezadovoljstva v Evropi, ki jo pripiše samovoljnosti vlade, revščini, nepismenosti, nezaposlenosti in vojniam. Čeprav gre za primer teorije naravnega prava, ki je bila kasneje večinoma zamenjana z dogovorno teorijo prava, je v tem delu mogoče zaslediti izvor moderne misli o inkluziji: o enakosti, spoštovanju in primernem izobraževanju za vse. »Pravice človeka v družbi niso niti izmišljene niti prenosljive, pa tudi jih ni mogoče razveljaviti, marveč so podeljene vsakomur z rojstvom« (Thomas in Vaughan 2005, str. 7). Njegovih že tedaj jasno izpostavljenih in zapisanih šest pravic<sup>33</sup> bi resnično lahko prepoznali kot temelj vsem sodobnejšim razmišljanjem o enakosti in pravičnosti.

---

<sup>33</sup> »I. Ljudje so rodijo svobodni in enaki v svojih pravicah in ostanejo taki do svoje smrti. Družbena razločevanja torej lahko temeljijo sami na skupni koristi. II. Cilj vseh političnih združenj je ohranitev naravnih in večnih človekovih pravic; te pravice pa so svoboda, lastnina, varnost in odpor proti zatiranju. III. Ljudstvo je temeljni vir vse suverenosti; noben POSAMEZNIK in nobena SKUPINA LJUDI nima pravice do oblasti, ki ne bi izhajala izključno iz ljudstva. IV. Politična svoboda je v tem, da lahko počnemo vse tisto, s čimer ne prizadenemo drugega. Izvajanju naravnih pravic slehernega človeka so postavljene samo tiste meje, ki so nujne, da je vsakemu drugemu človeku zagotovljeno svobodno uveljavljanje teh istih pravic; te omejitve pa lahko določa samo zakon. V. Zakon bi moral prepovedovati samo dejanja, ki škodijo družbi. Česar zakon ne prepoveduje, bo moralo biti dopuščeno; nihče tudi ne bi smel biti prisiljen v tisto, kar zakon ne zahteva. VI. Zakon je izraz volje skupnosti. Vsi državljani imajo pravico sodelovati, osebno ali preko svojih predstavnikov, pri oblikovanju zakona. Le-ta bi moral biti enak za vse, pa naj ščiti ali kaznuje; in vsi so pred zakonom enaki; vsi imajo enak dostop do vseh časti, mest in zaposlitev, in sicer v

Po mnenju Thomasa in Vaughana je poleg mnogih drugih pomembnejših razmišljanj, kot je npr. Tawneyjevo delo *Equality* iz zgodnjih 30. let prejšnjega stoletja, ter poleg delovanja in govora M. Lutherja Kinga (*I have a dream*) iz leta 1963 imelo največji vpliv na nadaljnjo filozofsko in politično misel delo J. Rawlsa (*A Theory of Justice*) iz leta 1972. Gre za teorijo, ki je razburkala razmišljanje o temeljnih načelih pravičnega družbenega delovanja. Rawls je svojo teorijo razvijal kot odgovor na prevladujoči utilitarizem, do katerega je bil precej kritičen, na drugi strani pa tudi nezadovoljen s tedaj aktualnimi nasprotovanji utilitarizmu. S svojimi temeljnimi načeli distributivne pravičnosti je uokviril nadaljnji razvoj politično-filozofskih teorij (npr. libertarizem, komunitarizem, multikulturalizem, feminizem), za katere bi lahko rekli, da so neke vrste reakcija na njegovo kompleksno idejo. Tudi danes se pri razmišljanju o pravičnejših oblikah družbenega življenja, kamor sodi razmislek o inkluzivno naravnani šoli, ne moremo izogniti vprašanju, katera načela in vidiki pravičnosti so ključni pri iskanju boljših, pravičnejših rešitev (več o tem v poglavju III. 2.).

Inkluzivno izobraževanje ima svoje začetke tudi v številnih dogajanjih na področju **reorganizacije posebnega sistema šolanja**. Enega izmed zgodnejših odraža princip normalizacije, ki je bil najprej razširjen v Skandinaviji v poznih 60. letih prejšnjega stoletja (Perrin in Nirje 1985/2004), in v 80. letih v evropskih deželah bolj odmevna ideja integracije. Posebne šole naj bi se po mnenju Mitchella (2004, str. 1) še na začetku 21. stol. soočale s pravo 'identitetno krizo', kajti očiten in zelo akuten je problem razmerja posebnega in inkluzivnega izobraževanja. Pri iskanju rešitev bi bilo treba temeljito razmisliti o splošnih etičnih in pravnih načelih, kot npr. človekove pravice in enako(pravno)st, pa tudi o tehničnih zadevah, kot je ocenjevanje, oblike prilagojenega izvajanja kurikulumuma ipd., ter njihovih implikacijah na posameznikove nadaljnje možnosti.

Splošen pregled načinov razširjanja in uveljavljanja inkluzivnega izobraževanja po svetu (prav tam) kaže, da so pomembno vlogo imela mednarodna telesa s svojo aktivno promocijo principov inkluzije, še posebno v deželah v razvoju. Za primer vzemimo Deklaracijo ZN o pravicah hendikepiranih oseb, *Declaration on the Rights of Disabled Persons* (1975/2004), ki vključuje zahtevo, da imajo hendikepirane osebe pravico do različnih javnih uslug, vključno z izobraževanjem, ki jim bodo omogočale razvoj spretnosti ter bodo pospešile proces njihove socialne integracije, in da bodo živeli s svojimi družinami ali krušnimi starši. Salamańska izjava še bolj jasno trdi, da morajo otroci s posebnimi potrebami imeti dostop do rednih šol, ki bi se jim morale prilagoditi v okviru pedocentrične pedagogike. Mitchell (2004, str. 1) tudi poudarja, da so pomembno vlogo pri razširjanju principov inkluzivnega izobraževanja odigrali nekateri zakoni znotraj posameznih držav, kot npr. v ZDA sprejeti Public Law 94–



142 in njegov naslednik The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) ter poročilo Warnock v Veliki Britaniji.

Nenazadnje so tu še bolj ali manj prepričljivi izsledki različnih raziskav o prednostih in pomanjkljivostih segregativnih in integracijskih oblik šolanja, ki jih bomo podrobneje obdelali v nadaljevanju. Ob tem ne smemo pozabiti tudi na mnoge druge sociološke raziskave o stopnjah in učinkih ekskluzije na različnih ravneh družbenega življenja (npr. Parsons (1999) je raziskoval problem šolske ekskluzije), ki so še dodatno osvetlile nujnost temeljitega razmisleka o razvijanju inkluzivno naravnanih šol. Zaključimo lahko z mislijo Thomasa in Vaughana (2005, str. 1), da inkluzija, ki se čedalje pogosteje pojavlja v takšnem in drugačnem kontekstu, pomeni sotočje številnih miselnih smeri – socialnih in političnih ter seveda tudi izobraževalnih. Gibanje za inkluzijo v bistvu ne izhaja iz ene posamezne usmeritve – npr. ne izhaja edino iz raziskav o učinkovitosti posebnega izobraževanja in specialne pedagogike –, marveč iz mnogih smeri: brez dvoma iz raziskovanj, vendar bolj ključno iz potrebe po večji socialni pravičnosti; iz pozivov za državljanske pravice; iz zakonodaje, ki prepoveduje diskriminacijo; iz spodbud, ki jih omogočajo različni originalni projekti, s katerimi so začeli domiselni vzgojitelji (angl. educators); prek glasov tistih, ki imajo izkušnjo posebnega izobraževanja (pri nas npr. YHD – Društvo za teorijo in kulturo hendikepa; več o tem glej Zaviršek 2000). Vsi ti so vsak po svoje odigrali vlogo v procesu spreminjanja, ki se je začelo pojavljati v zadnjem četrletju 20. in na začetku 21. stoletja.

#### ***IV. 1. 1. 1. Raziskave o učinkih vključevanja hendikepiranih učencev v redne šole***

V 80. letih prejšnjega stoletja so se že začele pojavljati številne analize bolj ali manj uspešnih integracijskih praks. V sklepnem poročilu tri leta trajajoče raziskave z naslovom *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v redni šoli (Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School)* avtorji S. Hegarty, K. Pocklington in D. Lucas (1981) analizirajo vprašanje integracije (v Veliki Britaniji) z vidika raziskovalcev in ob tem poudarjajo, da:

- je integracija postala parola, obremenjena z nejasnimi oz. neanaliziranimi predpostavkami,
- se integracija uporablja tako, da pomeni različne stvari, kar prispeva k zmedi,
- je izvajanje postopkov posebnega izobraževanja pogosto neprimerno oz. ima nasprotni učinek na koncept integracije.

Avtorji opozarjajo, da bi morala biti integracija razumljena kot sredstvo in ne cilj sam po sebi: učenci s posebnimi potrebami potrebujejo primerno prilagojeno izobraževanje, ne pa integracije same oziroma ne zgolj vključitve v redne šole. Integracija ni cilj, ki se potrjuje s številom vključenih učencev s posebnimi potrebami v redne šole, marveč mora pospeševati njihov razvoj ter zagotavljati dobro počutje učencev. Vendar se v praksi to pogosto spregleda

in je vključitev učencev s posebnimi potrebami v redne šole samodejno vrednoteno kot boljše v primerjavi z namestitvijo tega otroka v posebne šole. Raziskovalci ugotavljajo, da je integracija v bistvu mogoča. Posebne izobraževalne potrebe so lahko zadovoljene v rednih šolah, in sicer do bistveno večjih razsežnosti, kot se je to dogajalo v dotedanjih praksah. Kar veliko je bilo namreč učencev v specializiranih šolah, ki bi bili lahko zadovoljivo poučevani v rednih šolah, če bi bili šolam izročeni potrebni pripomočki in sredstva. Kadar redna šola ne more ponuditi prilagoditve učencu brez izobraževalnih izgub, naj specializirana šola še naprej ostane preferenčna namestitev. Takšna vloga pred obe, tj. specializirano in redno šolo, postavlja precejšnje izzive. Vse dokler bodo nekateri učenci obiskovali specializirane šole, medtem ko so njihovi vrstniki s podobnimi posebnimi potrebami deležni zadovoljivega izobraževanja v rednih šolah, obstaja podlaga za zaskrbljenost (o tem tudi Thomas, Vaughan 2005, str. 66–68).

Pomemben vpliv na nadaljnji razvoj inkluzivne naravnosti šol v Angliji je imelo Fisherjevo poročilo iz leta 1985. Fisherjev komite je ustanovila ILEA (*Inner London Education Authority*) z namenom, da ugotovi uveljavitev ukrepa o posebnih izobraževalnih potrebah v Londonu. Čeprav v tem poročilu ni mogoče zaslediti pojma inkluzije, je po mnenju Thomasa in Vaughana (2005, str. 68) prisotno 'seme' inkluzivne filozofije, saj je v njem moč prepoznati največjo osredotočenost na skupno (angl. comprehensive) izobraževanje, na možnosti enake participacije in enakih pravic za vse učence. Ob tem pa ne izpostavljajo le skupine učencev, v katero so bili vključeni domnevno nezmožni, onesposobljeni na fizični ravni, saj je to v praksi pomenilo, da preostale deprivilegirane skupine učencev, kot npr. tisti, katerih materni jezik ni angleščina, niso bile prepoznane kot potrebne posebnega izobraževanja. Ena od zelo obžalovanja vrednih posledic takšnega pogleda je bila, da se je uradno razmišljanje o problemu nagibalo k temu, da je problem pogosteje ostajal učencev, namesto da bi tako ali drugače postal šolski. Pri tem je očitna nesmiselnost ločevanja nekaterih vrst potreb, vezanih na prirojene ali pridobljene poškodbe na fizični ravni (posebnih potreb) od drugih vrst potreb, ki so pogojene z dejavniki zunaj učenčeve narave, tj. s kulturo, veroizpovedjo ipd. (posebnih izobraževalnih potreb); (Thomas, Vaughan 2005, str. 68–69).

Pri pregledu literature o integraciji v petih državah je S. Hegarty (1993, str. 96) v okviru OECD-jeve študije ugotovil, da je večina držav na ravni zakonodaje sprejela integracijo, vendar je njeno napredovanje neenakomerno oz. spremenljivo. Praktično v vsaki državi se veliko učencev še naprej izobražuje v segregiranih oblikah, pa naj bo to v ločenih specializiranih šolah ali v ločenih razredih znotraj rednih šol. Ta razkorak med idejnim zagovarjanjem integracije in resničnostjo je mogoče pripisati različnim dejavnikom, kot so: pedagoške omejitve mnogih rednih šol, zahteve nacionalnega kurikulumu, pomanjkanje zavezanosti tej ideji pri delu ključnih udeležencev, obsežnost nalog, neodzivnost izobraževalnega sistema, mehanizem lociranja resursov, ugotovljeni interesi in nenazadnje

velike spremembe na ravni stališč. Obstajajo številni raziskovalni projekti, ki primerjajo učinke segregiranega in integriranega izobraževanja oz. raziskujejo dejavnike uspešne integracije. Največji delež razvijanja odličnih praks pripada kurikularnim in organizacijskim reformam znotraj rednih šol, ki hendikepiranim in drugim učencem, ki izkušajo izključevanje, omogočajo postati polnopravni člani šolske skupnosti, s čimer so njihove izobraževalne potrebe tudi zadovoljene. Pri pregledovanju literature, ki vključuje empirične študije, evalvacijska poročila, kritične razprave ipd., je mogoče izpostaviti številna vprašanja, kot so npr. relativna učinkovitost integracijskih in segregacijskih oskrb, značilnosti učinkovitih integracijskih programov, stališča kot pomemben dejavnik pri integraciji (prav tam, str. 98). V nadaljevanju bodo nekateri raziskovalni izsledki predstavljeni podrobneje.

Urednika zbornika izbranih besedil (*The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*), K. Topping in S. Maloney (2005, str. 7–8), sta v uvodnem poglavju izpostavila raziskave, ki z različnimi raziskovalnimi pristopi dokazujejo (ne)učinkovitost integracijskih praks. Staub in Peck (1994) sta pregledala izsledke številnih raziskav o rednem šolanju in nista našla ***nobenih dokazov o škodljivih vplivih za hendikepirane učence ali za njihove sošolce***. Baker idr. (1994–5) so sintetizirali tri metaanalize integracije, toda ugotovili so le ***majhen pozitiven učinek na področju akademskih in socialnih rezultatov***. Manset in Semmel (1997) sta ob pregledu učnih rezultatov učencev, ki so vključeni v redne in segregirane oddelke, ugotovila, da ***ni razlik pri matematiki, je pa majhen napredek teh učencev v rednih šolah – in sicer pri pismenosti***. Avtorja sta tudi ugotovila, da so ***'običajni' učenci ob prisotnosti hendikepiranih v rednem šolskem okolju občutno napredovali v znanju***; morda zato, ker so bili njihovi učitelji občutljivi za različne učne potrebe tudi drugih v razredu? Salend in Garrick Duhaney (1999) pa sta opazila majhno razliko v rezultatih med namestitvijo v redno in specializirano šolo; ugotovitev sta komentirala, češ da nekateri učenci bolje 'uspevajo' v enem in drugi v drugem okolju, pri čemer je po njunem prepričanju ***bolj kot lokacija ključna in najbolj kritična spremenljivka kakovost programa***. Predpostavljati, da so vsi učenci nameščeni v okolja, kjer bodo njihove specifične osebne potrebe najbolj primerno zadovoljene (tvegana domneva), pomeni, da bo manj poudarka na vprašanju prilagajanja, veliko več pa na vprašanju prepoznavanja primerne okolja (prav tam, str. 8). Peetsma idr. (2001) je ***vodil 4 leta trajajočo longitudinalno študijo o primerljivih parih učencev – tistih, ki so bili nameščeni v posebne, in tistih, ki so bili nameščeni v redne šole. Prvi učenci so v proučevanem obdobju akademsko prekašali učence iz posebnih šol*** (prav tam).

Obstoječi dokazi sicer kažejo majhne razlike pri dosežkih hendikepiranih učencev v specializiranih in rednih šolah, toda tako v smislu izobraževalnih dosežkov kot v smislu socialne integracije se nagibajo v prid rednih šol. Socialno se kaže, da ***hendikepirani učenci v rednih šolah niso sprejeti kot 'običajni' učenci, vendar kljub temu uživajo pravično***

*stopnjo socialne integracije, medtem ko se v rednih šolah bolje naučijo obvladovanja situacij, sorodnih zunanjemu, 'pošolskemu' svetu, kot pa v zaščitniškem okolju posebnih šol* (prav tam, str. 7).

Hegarty (1993) namenja posebno pozornost metodološkim težavam pri primerjanju raziskovalnih izsledkov posebnega izobraževanja z integracijo, saj so **raziskovalci večinoma osredotočeni le na eno kategorijo hendikepiranih otrok** v okviru specifičnega nacionalnega konteksta, ki vpliva na uresničevanje integracije, kar pomeni da **njihove ugotovitve pomenijo šibko podlago za posploševanje**. Poleg tega tudi pri osredotočenosti na eno kategorijo hendikepiranih učencev z izjemo spola, starosti in kvocienta IQ večinoma ne upoštevajo še številnih drugih pomembnih dejavnikov, ki bistveno vplivajo na učenčeve odzive na obstoječi program (npr. prejšnje učne izkušnje, motivacija, odnos do učitelja, domače razmere, ...). Naslednji pomislek pri posploševanju raziskovalnih izsledkov je v tem, da **integracija in segregacija nista jasno razločujoči alternativni** (več o tem tudi Thomas in Vaughan 2005, str. 99).

Morda bo koga presenetilo dejstvo, kako malo raziskav pravzaprav poudarja vidik stroškov in v tem smislu učinkovitosti. Če sta namestitvi v redno ali posebno šolo enako učinkoviti, potem vse kaže, da bi bilo smiselno nameščati učence v okolje, ki predstavlja manjši strošek, s čimer bi se osvobodila določena sredstva, ki bi jih lahko namenili drugim učencem. Crowther idr. (1998, v: Topping in Maloney 2005, str. 8) je vodil eno izmed redkih raziskav na tem področju, pri čemer je ugotovil, **da specializirane šole za učence z učnimi težavami v Veliki Britaniji dosledno porabijo več sredstev kot pri namestitvi teh učencev v redne šole**. Podobno ugotavlja tudi Parrish (2000/2004) za zvezno državo New York, kjer **naj bi bilo za učence, ki so deležni posebnih izobraževalnih oskrb, porabljenih v povprečju kar 2,3-krat več sredstev kot za učence v rednih šolah**. To je sicer lahko problematičen argument, saj se ga da razumeti v smislu, da z ukinjanjem posebnih šol država lahko veliko privarčuje. Pravilnejše je tisto razumevanje, po katerem bi bilo tista sredstva, ki se jih sedaj porablja za vzdrževanje rednega in posebnega sistema šolanja, bolje prerazporediti v smislu uporabe le-teh z namenom izboljševanja kakovosti rednega izobraževanja, vlaganj v razvoj pedagoškega kadra, kurikularnih prilagoditev, pridobivanja nekaterih prepotrebnihih učnih in drugih pripomočkov itd. Še posebej je ta razmislek na mestu, če upoštevamo ugotovitev iz mnogih držav, da **vklučitev hendikepiranega učenca v redno šolo ne zmanjša fiksnih stroškov vzdrževanja posebnih šol, kar pomeni, da se nameščanje hendikepiranih večinoma smatra za finančno zahtevnejšo investicijo**. Pri tem ne smemo spregledati vprašanja, ali je način razdeljevanja sredstev med različne ustanove usklajen ter v soglasju z idejo integracije oz. tudi inkluzije, in ali ni morda v ozadju profesionalni diskurz. Kot ugotavljajo mnogi analitiki, sam sistem financiranja marsikje lahko

spodbuja pogostejše prepoznavanje in kategoriziranje učencev s posebnimi potrebami, kajti s tem si šole zagotavljajo dodatna finančna sredstva (prav tam).

Na podlagi omenjenih raziskovalnih dokazov in kritičnih analiz lahko sklenemo z mislijo Hegartyja, ki je že leta 1993 (str. 101) zapisal, da **je integracija** konec koncev **stvar šolske reforme**, v smislu oblikovanja šol, ki se odzivajo na individualne svojevrstnosti učencev znotraj običajnih okvirov. Področja delovanja so enaka kot pri vsaki drugi šolski reformi: kurikulum, akademska organizacija, pedagogika, raven učnega osebja in zaposlovanje, razporejanje sredstev, vključenost staršev in profesionalni razvoj. Četudi je bil Hegarty s to ugotovitvijo osredotočen predvsem na reformiranje posameznih (rednih) šol, bi na podlagi nekaterih prej izpostavljenih ugotovitev lahko zaključili, da bi bilo za uspešno izvajanje integracije in še bolj inkluzije treba reformirati celoten šolski sistem (ne le rednih, marveč tudi specializiranih šol), predvsem pa na legalni ravni spodbujati prepotrebno sodelovanje med zaposlenimi znotraj teh dveh vrst šol.

#### **IV. 1. 2. Ključni mednarodni dokumenti za področje osnovnega šolanja**

Z vidika mednarodne javnosti lahko na področju šolanja otrok prepoznamo kar nekaj dokumentov, ki so ključni pri razmisleku o oblikovanju šole kot inkluzivno naravnane ustanove. Med pomembnejšimi sta prav gotovo **Konvencija o otrokovih pravicah** (iz leta 1989) in leta 1994 v Salamanci sprejeti **Sklepi svetovne konference o posebnih potrebah otrok** (*World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*), kjer je bil princip inkluzivnega izobraževanja tudi prvič sprejet, ponovno pa je bil formuliran na svetovnem izobraževalnem forumu v Dakarju leta 2000 (*World Education Forum*). Ideja inkluzije je bila v nadaljevanju podprta tudi s pravili Združenih narodov o izenačevanju možnosti za osebe z motnjami (*UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities proclaiming participation and equality for all*).

Pomembnejši dokumenti so še Unescova deklaracija **Vključevanje vseh otrok** (iz leta 1994), Deklaracija Svetovnega izobraževalnega foruma **Izobraževanje za vse** (*World Declaration on Education for All*) iz leta 2000, **Open File on Inclusive Education** (2001) in leta 2003 izdani UNESCO-v dokument **Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education**. V nadaljevanju bodo nekateri dokumenti podrobneje predstavljeni z vidika inkluzije.

##### **IV. 1. 2. 1. Konvencija o otrokovih pravicah**

V njej so izpostavljeni nekateri poudarki, ki bi jih pri razmišljanju o oblikovanju šole kot inkluzivno naravnane ustanove pravzaprav morali upoštevati kot osnovni okvir, znotraj

katerega se išče čim bolj sprejemljive rešitve. Ti poudarki se skrivajo v 2., 3., 6., 12., 23., 27., 28., 29. in 30. členu (Konvencija o otrokovih pravicah OZN v slovenskem jeziku je dostopna na internetnih straneh varuha človekovih pravic: <http://www.varub-rs.si/index.php?id=105>). Če povzamemo vsebino teh členov, lahko ugotovimo naslednje:

- Vse pravice se nanašajo na vse otroke – ne glede na to, od kje prihajajo, ter ne glede na njihove sposobnosti in razvojne specifičnosti (2. člen).
- Pri vseh dejavnostih v zvezi z otroki je temeljna skrb tisto, kar je za otroka najboljše (3. člen).
- Vsak otrok ima naravno pravico do življenja, zato mora vsaka država zagotoviti otrokovo preživetje in njegov razvoj do največje možne mere (6. člen).
- Vsak otrok ima pravico povedati svoje mnenje, ki se mora upoštevati pri vsem, kar se nanaša na otroka (12. člen).
- Pravica otroka s posebnimi potrebami je, da uživa polno in spodobno življenje v okoliščinah, ki zagotavljajo dostojanstvo, ki povišujejo samozaupanje in pospešujejo otrokovo aktivno sodelovanje v skupnosti. Navaja tudi pravico otroka s posebnimi potrebami do posebne nege, izobraževanja in rehabilitacije, priprave na zaposlitev in možnost rekreacije. Vse to naj bo vodeno tako, da otrok doseže najboljšo možno socialno integracijo in individualni razvoj, vključno z njegovim osebnim, kulturnim in duhovnim razvojem (23. člen).
- 27. člen (»Države pogodbenice vsakemu otroku priznavajo pravico do življenjske ravní, ki ustreza njegovemu telesnemu, umskemu, duhovnemu, npravstvenemu in družbenemu razvoju. /.../«) je v prvem odstavku podoben 6. členu, le da je tam dikcija *v največji možni meri*, tu pa je izpostavljena raven, ki ustreza njegovim različnim vidikom razvoja. Ta člen je lahko nekoliko problematičen, saj je v ozadju mogoče zaznati predpostavko o tem, da je razvoj z vsemi temi različnimi vidiki nekako vnaprej določen oz. predvidljiv.
- Vsak otrok ima pravico do izobrazbe na podlagi enakih možnosti za vse (28. člen).
- Izobraževanje mora biti usmerjeno v razvoj otrokove osebnosti in talenta ter razvoj duševnih in fizičnih sposobnosti do največje možne mere. Izobraževanje naj otroka pripravi na aktivno in odgovorno življenje odraslega, ki bo imel spoštovanje do temeljnih človekovih pravic (29. člen).
- V 30. členu je poudarjena pravica do uporabe materinščine, izražanja lastne kulture in vere, kadar le-te niso večinske.

Pravica do izobrazbe na podlagi enakih možnosti za vse je gotovo ena izmed precej kompleksnih pravic, ki odpira kar nekaj vprašanj. Kaj pomeni izreka 'enake možnosti za vse'? Ali gre za to, da so države podpisnice dolžne zagotoviti vsem otrokom le pridobitev osnovne izobrazbe, ki je lahko znotraj držav organizirana zelo različno (tudi v segregiranih ustanovah),

ali pa je pomembno tudi, kje in kako se uresničevanje te pravice omogoča? Tudi zahtevi, da je temeljna skrb največje dobro za otroka ter da mora biti rezultat izobraževanja aktivno in odgovorno življenje odraslega, sta precej kompleksni, saj so predstave o polni participaciji in aktivnem življenju različno zmožnih posameznikov ter o tem, kaj je za otroka najboljše, zelo različne. Marsikdo bi se strinjal, da to dosežemo tako, da otroke, ki se v svojem razvoju zelo očitno razlikujejo od večine, čim bolj zgodaj vključimo v specializirane ustanove, kjer se bodo za to usposobljeni strokovnjaki z njimi posebej ukvarjali. Znotraj teh ustanov otroci večinoma pridobijo potrebne veščine, pogojene seveda z njihovimi zmožnostmi, ki jim kasneje v življenju omogočijo opravljanje določenih rokodelskih del oz. preprostih, bolj ali manj vsakdanjih opravil. S tem po mnenju mnogih tudi zadostimo zahtevi po omogočanju najboljšega za otroke in dosežemo najvišjo stopnjo aktivnega in odgovornega življenja, ki jim je zagotovljena po Konvenciji.

Konvencija o otrokovih pravicah z vidika razvoja inkluzivno naravnanih ustanov torej v nobenem členu ne govori o zahtevi po skupnem šolanju vseh otrok določene starosti v določenem okolišu; tudi ne izpostavlja možne problematike izključevalnih praks znotraj izobraževalnega sistema, ki bi lahko bile diskriminatorne. Le-to je sicer opredeljeno v osnovni poslanici tega dokumenta, vendar na splošni ravni, kjer pa ne izpostavlja posebej učinkov izključevalnih praks znotraj izobraževalnega sistema. To je do neke mere razumljivo, saj gre za mednarodni dokument, ki mora ohranjati 'širino' v tem smislu, da v opredeljevanju pravic ni očitnih strokovnih rešitev, torej se to prepušča posameznim državam, podpisnicam dokumenta.

#### ***IV. 1. 2. 2. Salamanška izjava***

Naslednji pomembnejši dokument, ki sta ga izdala UNESCO in špansko ministrstvo za šolstvo in znanost, je *The Salamanca Statment and Framework for Action on Special Needs Education*. Izjava je bila sprejeta v okviru Svetovne konference o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, na kateri je sodelovalo 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij in v kateri so razvijali zahtevo po omogočanju izobraževanja za vse. Države pozivajo k temeljitemu razmisleku svoje zakonodaje z vidika jasnih zahtev po inkluzivnem šolanju, torej zakonodaje, ki zahteva od šol, da zadovoljijo potrebe vseh učencev, še posebej tistih s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Kot takšen je dokument pomemben prispevek pri doseganju cilja 'Izobraževanje za vse' in pri oblikovanju šol, ki so izobraževalno bolj učinkovite. Predpostavke, iz katerih so izhajali njegovi snovalci, so naslednje:

- Vsak otrok ima temeljno pravico po izobraževanju in mu mora biti dana možnost, da dosega in ohranja zadovoljivo raven znanja.
- Vsak otrok ima edinstvene značilnosti, zanimanja, zmožnosti in učne potrebe.

- Šolski sistemi bi morali biti oblikovani in izobraževalni programi izpopolnjeni tako, da bi upoštevali veliko raznolikost teh značilnosti in potreb.
- Otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami morajo imeti dostop do rednih šol, ki bi se morale prilagajati v okviru 'otrokocentrične' (angl. childcentred) pedagogike z namenom zadovoljevanja teh potreb.
- Redne šole s takšno inkluzivno naravnostjo so najbolj učinkovite v smislu boja proti diskriminatorni držbi, pri oblikovanju sprejemajoče skupnosti, grajenju inkluzivne družbe in pri doseganju izobraževanja za vse. Celo več; le-te zagotavljajo učinkovito izobraževanje za večino otrok ter izboljšajo zmožnost in konec koncev tudi stroškovno učinkovitost celotnega šolskega sistema (The Salamanca 1994, str. viii–ix).

V okviru Salamanške izjave so posamezne vlade pozvane k temu, da:

- v proračunu namenijo več denarja za izobraževanje z namenom, da bi bili lahko vanj vključeni vsi otroci, ne glede na njihove drugačnosti ali težave,
- prilagodijo oz. sprejmejo zakonodajo, ki gradi na načelu inkluzivnega izobraževanja, in da v redne šole sprejmejo vse otroke, razen če res obstajajo neizogibni razlogi,
- razvijajo demonstrativne projekte ter spodbujajo izmenjavo z državami, kjer že imajo izkušnje z inkluzivnimi šolami,
- zagotovijo decentraliziran in participatoren mehanizem načrtovanja, nadzorovanja in vrednotenja izobraževalnih prilagoditev za otroke in odrasle s posebnimi izobraževalnimi potrebami,
- spodbujajo in omogočajo participacijo staršev, skupnosti in organizacij hendikepiranih oseb<sup>34</sup> pri načrtovanju in odločanju o postopkih, ki naj bi zagotavljali oskrbo posebnih izobraževalnih potreb,
- vložijo več navora v strategije zgodnje identifikacije in intervencije (v predšolskem obdobju) ter tudi v vidik poklicnega inkluzivnega izobraževanja,
- v smislu sistemskih sprememb zagotovijo, da bi programi izobraževanja učiteljev dajali večji poudarek preskrbi posebnih potreb v izobraževanju in inkluzivnih šol (prav tam, str. ix–x).

V drugem delu tega dokumenta (*Framework for Action*) je uvodoma izpostavljen nov način razmišljanja o posebnem izobraževanju, ki mu sledijo smernice za uresničevanje na državni, regionalni in mednarodni ravni. Vodilno načelo tega ogrodja za akcijo je, da bi se **morale šole prilagoditi vsem učencem**, ne glede na njihovo psihično, intelektualno, socialno, emocionalno, jezikovno ali kakšno koli drugo stanje. V to naj bi bili vključeni hendikepirani in nadarjeni otroci, otroci z ulice in tisti, ki delajo (angl. street and working children), otroci

---

<sup>34</sup> V dokumentu govorijo sicer o 'persons with disabilities', kar sem v skladu z uvodu pojasnjeno odločitvijo prevajala z hendikepirani.



od daleč ali iz nomadskih populacij, otroci jezikovnih, etničnih ali kulturnih manjšin, pa tudi otroci iz neugodnih razmer in drugih deprivilegiranih skupin. Te razmere pred šolski sistem postavljajo vrsto različnih izzivov. V vsebini tega dokumenta *se pojem 'posebne izobraževalne potrebe' nanaša na vse tiste otroke in mlade*, katerih potrebe izvirajo iz hendikepov ali težav z učenjem. Mnogi otroci izkušajo težave z učenjem v določenem obdobju, zato imajo posebne izobraževalne potrebe samo del časa svojega šolanja (prav tam, str. 6).

Izobraževanje učencev s posebnimi potrebami vključuje preizkušene pristope uveljavljene pedagogike (angl. Sound pedagogy<sup>35</sup>), od katere imajo lahko korist vsi učenci. Le-ta sprejema dejstvo človeške raznolikosti kot običajno in v smislu, da mora biti učenje/ poučevanje temu primerno prilagojeno, pri čemer je prilagajanje utemeljeno na številnih raziskovalnih ugotovitvah o učinkovitosti in primernosti prilagoditev v določenih kontekstih. Učenje in poučevanje naj bo torej prilagojeno potrebam učencev, ne pa, da se učenec – ne glede na tempo in naravo učnega procesa – prilagaja vnaprej določenim okvirom. Na učenca osredotočene šole so vežbališče za k ljudem osredotočeno družbo, ki spoštuje razlike in dostojanstvo vseh človeških bitij (prav tam, str. 7).

Temeljni princip inkluzivnih šol je, da bi se morali vsi otroci učiti skupaj, kjer koli je to mogoče in ne glede na morebitne težave ali razlike. Inkluzivne šole morajo prepoznati in se odzvati na različne potrebe svojih učencev tako, da se prilagodijo z različnostjo pristopov in stopenj učenja ter zagotovijo kakovostno izobraževanje vsem s primernim kurikulumom, organizacijskimi ukrepi, strategijami poučevanja, uporabo sredstev in prek partnerstva s skupnostjo. Organizirati je treba neprekinjen potek različnih oblik pomoči: od minimalnih pomoči znotraj rednega razreda do dodatnih programov učne pomoči v okviru šole. Razširjena pomoč v primeru potrebe naj vključuje pomoč specialnih pedagogov, zunanjega svetovalnega osebja (prav tam, str. 22–23) in služb, ki bi bile primerne kontinuumu vzgojno-izobraževalnih potreb, s katerimi se srečujejo v posameznih šolah.

Znotraj inkluzivnih šol naj bi učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami prejeli kakršno koli dodatno podporo, ki jo morda potrebujejo, da se jim zagotovi učinkovito izobraževanje. Inkluzivno šolanje je tudi najbolj učinkovito v smislu grajenja solidarnosti med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki. Uvrstitev učenca v posebno šolo (v posebni razred ali oddelek znotraj šole na permanentni osnovi) naj bi bila izjema, ki je priporočljiva samo v tistih ne prav pogostih primerih, kjer je povsem jasno, da je šolanje v rednih razredih nezmožno zadovoljiti izobraževalne ali socialne potrebe učenca samega ali drugih (prav tam, str. 12).

---

<sup>35</sup> 'Sound Pedagogy' je besedna zveza, ki je prav pogosto ne zasledimo in katere prevod je v našem strokovnem prostoru nepoznan. Na internetnih straneh sem našla neko kratko pojasnitev tega pojma, da je izobraževalno zanesljiva/veljavna pedagogika filozofija legalnega izobraževanja, ki je utemeljena na znani teoriji izobraževanja. (več o tem <http://academic.udayton.edu/gender/syllabus/00phil.htm>)

Salamanška izjava države podpisnice jasno nagovarja k reformiranju obstoječih rednih šol z namenom, da bi vsi učenci v njih lahko uresničevali svoje pravice ter da bi bile šole v tem smislu bolj pripravljene in zmožne bolj konstruktivno reagirati na različnost svojih učencev. Žal so v dokumentu prisotne nekatere nekoliko dvoumne dikcije oz. besedne zveze. Tak primer je gotovo uporaba pojma *otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami*, ki je v nadaljevanju sicer pojasnjena v smislu, da v to skupino niso vključeni le tisti, ki jih v tem delu imenujem hendikepirani, marveč vsi učenci, ki se od večine razlikujejo po nekem, za njihovo izobraževanje odločilnem dejavniku (npr. revščina, jezik, način življenja družine, ...). Morda pa lahko tu odkrijemo vzrok, zakaj mnogi Salamanško izjavo razumejo kot temeljni dokument v kontekstu izpopolnjevanja integracijskih teženj v posameznih državah, v katerih gre večinoma za osredotočenost samo na hendikepirane (tudi v Sloveniji, glej npr. Novljan idr. 2004; Schmidt 2006). Drugačen način poimenovanja bi po mojem mnenju gotovo bistveno prispeval k temu, da se inkluzija ne bi navezovala zgolj na hendikepirane in v tem smislu na proces integracije v redno šolo. Pri učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami je v izjavi nekoliko pretirana osredotočenost na 'unikatnost' vsakega otroka, nikjer pa niso izpostavljeni pomembni dejavniki, ki so otrokom skupni (Lindsay 2003/2004, str. 13). Naslednji problematični del tega dokumenta je uporaba besedne zveze 'redne šole', ki ni pojasnjena, na kar opozarja tudi Lindsay (prav tam). Precej očitna je osredotočenost tega dokumenta na samo lokacijo, kje se ti učenci izobražujejo. Tako na podlagi nadaljnjih usmeritev rednim šolam lahko sklepamo, da 'prilagojenost poučevanja' v praksi nosi celo paleto možnih izpeljav, pri katerih pa ni nobenega zagotovila, da ne bodo prispevale k občutku izključenosti in ločenosti od večine. Sam dokument je torej zelo široko zasnovan in v njem ni varovalk, ki bi praktike posebej opozarjale na vsakokratni premislek, ali njihove odločitve za konkretna ravnanja z učenci ne privedejo do segregativnih učinkov.

#### ***IV. 1. 2. 3. Premagovanje izključenosti z inkluzivnimi ukrepi v izobraževanju***

Drugi UNESCO-v konceptualni dokument *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education* najprej povzame precej zastrašujoče ocene izključenih učencev na osnovnošolski ravni, saj naj bi jih bilo na svetu kar 113 milijonov (UNESCO 2003, str. 3). Očitno doslej uveljavljene strategije pri reševanju tega problema niso bile ravno najbolj učinkovite in zadostne. Zato ponovno izpostavi sklep Svetovne konference v Dakarju (2000), da

... je ključni izziv zagotovitve osnovne vizije 'Izobraževanje za vse' v inkluzivnem konceptu, ki se odraža na ravni nacionalnih oz. vladnih politik kot tudi v politikah investicij. 'Izobraževanje za vse' mora vključevati potrebe revnih in tistih v najbolj neugodnih razmerah, vključuje otroke, ki delajo, prebivalce iz odročnih ruralnih območij ter nomade, etnične in jezikovne manjšine, otroke, mlade ljudi in odrasle prizadete zaradi

konfliktov, okužene z virusom hiv kot tudi obolele za aidsom, lačne in slabega zdravja ter tiste s posebnimi učnimi potrebami ... (prav tam, str. 5).

Mednarodna komisija izobraževanja za 21. stoletje opominja, da morajo biti izobraževalne politike dovolj raznovrstne in oblikovane tako, da ne postanejo dodatni vzrok za socialno izključevanje, šole pa bi morale spodbujati željo živeti skupaj (UNESCO 1996). Pričujoči dokument se zaveda obširnosti koncepta 'bazičnega izobraževanja', pri čemer ta razširjena vizija vključuje:

- splošno dostopnost in promoviranje enakosti,
- osredotočenost na učenje,
- razširjanje pomenov in področja izobraževanja,
- povečanja učnega okolja,
- okrepitev partnerstva (prav tam, str. 5–6).

V dokumentu sprejmejo definicijo inkluzije T. Bootha (1996), ki je razumljena kot **proces usmerjanja in odzivanja na raznolikosti potreb vseh učencev prek povečevanja participacije v učenje, kulturo in skupnost ter prek zmanjševanja izključevanja znotraj izobraževalnega sistema, pa tudi prek popolnega izpada iz tega sistema**. V tem smislu je pomembnejše kot odgovoriti na vprašanje, kako lahko integriramo nekatere učence v redno obliko izobraževanja, najti način transformacije izobraževalnega sistema, seveda z namenom primernega reagiranja na raznolikosti učencev. Cilj tega procesa je, da obema ključnima akterjema v izobraževanju, tj. učiteljem in učencem, zagotovimo občutek zadovoljstva v različnosti in gledanje na raznolikost kot na izziv ter obogatitev v učnem okolju, ne pa kot na problem (prav tam, str. 7).

V nadaljevanju so izpostavljeni nekateri pomembnejši vidiki preseganja ekskluzije v izobraževanju. Poudarjajo, da je temeljna razlika med severnimi in južnimi državami, zlasti v trenutni organizaciji osnovnega izobraževanja in v sredstvih. Medtem ko večina severnih držav pozna tradicionalno politiko in prakse segregiranih oblik izobraževanja, ki močno otežujejo spreminjanje ne le na sistemski ravni, temveč tudi v stališčih in mentalnih shemah ključnih ljudi, pa se v mnogih državah na jugu soočajo s finančnimi primanjkljaji in tudi s pomanjkanjem strokovnega osebja. Te razlike med različnimi državami nikakor niso zanemarljive, pa vendar v nadaljevanju izpostavijo skupne ovire, ki se pojavljajo na sistemski in kurikularni ravni. Možnost razglašanja nekaterih učencev za neučljive, ki v nekaterih deželah še obstaja in jo najpogosteje uporabijo pri učencih s težjimi intelektualnimi hendikepi, je ena tistih, ki večinoma vodi v primere pogostejšega izključevanja iz rednih šol ter s tem povezanih neenakih možnosti nadaljnega izobraževanja in zaposlovanja. Poudarjajo tudi, da soobstoj dveh oblik izobraževanja, rednega in specialnega, navkljub vsem dobrim namenom pogosteje vodi k etiketiranju in diskriminaciji, hkrati pa preprečuje tudi poskuse spreminjanja načinov dela znotraj takšnega sistema (prav tam, s 14).

Glede vlaganj je bila na svetovni konferenci v Dakarju približna ocena potrebnih dodatnih finančnih sredstev za doseganje cilja 'izobraževanja za vse' okrog 8 milijard ameriških dolarjev na leto. Izsledki raziskave o inkluzivnih politikah v 17 evropskih državah, vezanih le na izobraževanje hendikepiranih, kažejo, da način financiranja bistveno vpliva oz. o(ne)mogoča inkluzijo v praksi. Dežele z najbolj podpornimi investicijskimi možnostmi pri inkluzivnem izobraževanju so tiste z močno decentraliziranim sistemom, kjer je proračun za podporo učencem s 'posebnimi potrebami' zaupan lokalnim institucijam (občinam, okrožjem, šolskim upravam) in je razdelitev sredstev utemeljena glede na celoten vpis, ne pa le glede na število kategoriziranih učencev ali druge takšne indikatorje (Meijer 1999; v: prav tam, str. 15). Hkrati tudi poudarjajo, da je izjemno težko izračunati stroške izobraževanja učencev, ki so izključeni in/ali prepoznani, kot da imajo 'posebne potrebe'. Obstajajo sicer nekateri indikatorji iz dežel, v katerih imajo paralelni sistem izobraževanja, ki zagotavlja oskrbo hendikepiranim učencem, kjer so ti stroški od 2- do 4-krat višji kot stroški za učenca, ki ne potrebuje nobene posebne oskrbe. Zato zaključujejo, da četudi bi bili stroški v bolj inkluzivnih okoljih višji od stroškov za poučevanje 'običajnih' učencev, so ti še vedno nižji kot v segregiranih okoljih (OECD 1999). Finančni vidik izobraževanja marginaliziranih in izključenih učencev je mogoče analizirati le na ravni primerjanja stroškov v rednih in specializiranih šolah, vendar je takšno ocenjevanje preozko. H končni ocenitvi finančnih sredstev bi morali namreč dodati morebitne posledične družbene in ekonomske stroške izključitve, če teh učencev ne bi šolali (prav tam, str. 16).

Glede izboljšanja kakovosti izobraževanja poudarjajo, da bi bilo treba največ pozornosti nameniti kurikulumu ter ocenjevanju in vrednotenju. Ugotavljajo, da je v vsakem izobraževalnem sistemu kurikulum bodisi ena izmed največjih ovir ali pa orodje za pospeševanje razvoja bolj inkluzivnega sistema. Obstajajo številne raziskave o inkluzivnem šolanju v različnih delih sveta, ki omenjajo ključne kurikularne elemente za doseg cilja razvoja bolj inkluzivnega izobraževanja:

- široko zasnovani skupni cilji za vse, vključujoč znanje, spretnosti in vrednote, ki jih je treba doseči,
- prilagodljiva struktura spodbujanja reagiranja na raznolikosti ter zagotavljanje različnih možnosti za urjenje in delo, v smislu vsebin, metod in ravni participacije,
- ocenjevanje, ki je utemeljeno na individualnem napredovanju,
- priznavanje kulturne, verske in jezikovne raznolikosti učencev,
- prisotnost vsebin, znanj in spretnosti, ki so za učence pomembni (prav tam, str. 16)

V nadaljevanju izpostavljajo tudi pogost jezikovni problem, češ da nekateri učenci doma govorijo drug jezik kot v šolah, kar številnim med njimi dela velike težave in jih seveda izključuje iz mnogih aktivnosti, predvsem pa zavira njihovo akademsko in socialno napredovanje (prav tam, str. 18).

Kaj bi bilo potemtakem treba v prihodnje storiti v smeri povečevanja inkluzivne naravnosti šol? Ovire bi bilo mogoče premagovati s pomočjo bolj inkluzivnih centrov učenja (te pogosteje ustanavljajo v deželah, kjer je mreža šol slabše razvejana); nadalje z vodji, ki izražajo močno podporo potrebnim spremembam v smeri inkluzivnosti; pomembna je fizična dostopnost za učence, ki imajo težave z mobilnostjo, ter učno okolje, v katerem ni nasilja, ustrahovanja in zavračanja; podporni učitelji, ki znajo uporabljati dostopna sredstva z namenom izboljšanja učenja; prilagodljivost poučevanja in učenja, ki naj se začne s kritičnim premislekom obstoječih praks učiteljev glede o(ne)mogočanja participacije oz. spodbujanja izključenosti; učiteljevo prepoznavanje različnosti učencev kot priložnost za svoje nadaljnje učenje in kot pozitivno spodbudo za lastni profesionalni razvoj; vključevanje skupnosti, še zlasti staršev najbolj marginaliziranih učencev (prav tam, str. 22–24).

Naslednje pomembnejše področje, ki bi mu bilo treba v prihodnje nameniti več pozornosti, je vidik usposabljanja in izobraževanja bodočih učiteljev. Številne raziskave namreč dokazujejo, da je pozitivno stališče učiteljev do inkluzivne naravnosti močno odvisno od: (a) njihovih izkušenj z učenci, ki jih dojemajo kot izziv, (b) od izobraževanja učiteljev, (c) od dostopnosti različnih oblik pomoči, (d) od številčnosti učencev v razredu in nenazadnje (e) od občutka preobremenjenosti. Pomembnejši dejavnik, ki ga srečamo tako v dodiplomskem študiju kot v dodatnem izobraževanju učiteljev, je pomanjkanje izkušenj in spretnosti za delo v inkluzivnih okoljih pri učiteljih učiteljev. Še več, izobraževanje učiteljev se najpogosteje razume le kot pridobivanje potrebnega znanja in spretnosti, medtem ko se vprašanje stališč in vrednot smatra kot manj pomembno. Zato naj bi priprava primerno usposobljenega učiteljskega kadra za inkluzivno izobraževanje predpostavljala:

- oblikovanje načrta dolgoročnega usposabljanja, ki naj bi vključeval vse pomembne akterje ter različne modele, ki so potrebni za zadovoljevanje raznolikih potreb učencev,
- izvajanje hkratne aktivnosti usposabljanja za redne učitelje in specialne pedagoge, ki so tako deležni enakih načinov ter ukrepov in se jim omogoči sodelovanje, torej delo v partnerstvih,
- vključevanje razmerja med teorijo in prakso ter možnosti za refleksijo vseh aktivnosti znotraj usposabljanja,
- usposabljanje, ki bi izhajalo najprej iz potreb učiteljev samih, torej iz tistega, kar pri svojem delu prepoznavajo kot težavo, problem ali nujno potrebna znanja,
- neposredno usposabljanje celotne šole, s čimer zagotavljamo vrsto različnih strategij in modelov za doseg različnih ciljev ter usmeritev na raznolike potrebe,
- promoviranje samorazvoja, ustvarjanje možnosti za povezovanje (angl. networking) med učitelji, šolami in skupnostmi,
- opogumljanje učiteljev, da razvijajo nove učne materiale (prav tam, str. 24–25).

Razvoj bolj inkluzivno naravnane izobraževalne sistema torej zahteva (ponovna) usposabljanja vsega pedagoškega osebja. Če želimo spodbujati razvoj inkluzivno naravnane izobraževalne sistema, bomo morali prilagoditi kurikulum ter ocenjevanje in vrednotenje procesov, podpornih služb, mehanizmov financiranja in celotnega administrativnega okvirja. Zatorej bi bilo treba principe inkluzije in predvidene sistemske posledice na različnih ravneh predstaviti tudi administratorjem ter vodjem z ministrstev, lokalnim vladam, okrožnim službam, prostovoljnim organizacijam itd. Ključni povezovalni člen pri usposabljanju osebja z namenom razvijanja šol in drugih centrov učenja je v spodbudi, da spremenijo ustaljeni način dela (prav tam).

V prehajanju k bolj inkluzivnemu sistemu izobraževanja pa ne gre zgolj za tehnične ali organizacijske spremembe, temveč tudi za gibanje v jasni filozofsko opredeljeni smeri. To pomeni, da morajo posamezne države opredeliti izbor temeljnih inkluzivnih principov in tudi bolj praktične vidike, ki bodo predstavljali vodilo v procesu prehajanja. Principi inkluzije, oblikovani v različnih mednarodnih deklaracijah, bi morali biti naprej interpretirani v kontekstu posameznih držav (prav tam, str. 26).

Iz predstavljenega dokumenta je mogoče jasneje zaznati kompleksnost uresničevanja ideje inkluzije v praksi, ki predpostavlja hkratno spreminjanje na številnih ravneh izobraževalne sistema, sicer ni mogoče pričakovati konstruktivnega udejanjanja te ideje. Precej bolj očitno je izpostavljena nujnost kritične refleksije obstoječih, tako individualnih (specializiranih pedagogov, učiteljev, administratorjev, ...) kot tudi drugih družbenih praks, ki lahko ovirajo udejanjanje inkluzivnosti. Pa vendar iz predstavljenega ni mogoče izpeljati nekega jasnega koncepta inkluzije, ki bi ga lahko z manjšimi prilagoditvami priredili posebnostim posameznih držav, marveč jasno apelira na posamezne države, da največ pozornosti usmerjajo v preoblikovanje usposabljanj (bodočih) učiteljev in v usklajevanje nacionalne zakonodaje z idejo inkluzije na različnih ravneh vzgojno-izobraževalne sistema. Potrebnost konceptualizacije inkluzivne naravnosti šol se prenaša na nacionalno raven, kar pomeni, da se oblikujejo različni koncepti inkluzije, ki pa so čisto teoretično ali tudi praktično lahko precej problematični oz. v praksi težko uresničljivi.

## ***IV. 2. Opredeljevanje inkluzije na področju izobraževanja***

Pojem inkluzija je bil prvič uporabljen julija 1988 v severni Ameriki, ko se je 14 posameznikov (med njimi so bili vzgojitelji, pisatelji, starši in invalidni odrasli, z lastnimi izkušnjami segregiranega izobraževanja), ki so bili zelo zaskrbljeni zaradi počasnega razvijanja integracije v izobraževanju, sestalo na Frontier Collegeu v Torontu. V tej razpravi so prvič uporabili pojem inkluzija, ki so ga formalno opisali kot 'proces nameščanja otrok in odraslih,

ki so invalidni ali imajo učne težave, v običajne oz. redne šole' (Thomas, Vaughan 2005, str. 89). Sam pojem inkluzija je večinoma intuitivno razumljen kot pozitiven in se ga povezuje s pojmi pravičnosti, solidarnosti, tolerantnosti in skrbi. Njemu nasproten je pojem ekskluzija oz. izključevanje/izključenost. Hkrati je ta pojem težko konceptualizirati, to pa najbrž zato, ker vključuje veliko različnih družbenih oblik izključevanja in tudi več ravni možnih reagiranj. Na področju izobraževanja naj bi inkluzija opisovala dimenzije temeljnih vrednot nekega izobraževalnega sistema. Inkluzija naj bi v bistvu orisala ključne vidike izobraževalnih politik in šol ter nenazadnje konkretnih praks učiteljev. Izraz se torej uporablja tudi za opis dimenzij poučevanja ali interakcij med učenci (Mitchell 2004).

Struktura pričujočega poglavja se naslanja na razgrnitev polja nekaterih pomembnejših zbornikov na tem področju. Po predstavitvi definicij in nekaterih konceptov inkluzivnega izobraževanja bo ponudila tudi možne načine implementacije inkluzivnega izobraževanja (na širši družbeni ravni, ravni posameznih šol in tudi na ravni posameznih razredov) ter kritike in paradigmatiska nesoglasja na področju inkluzivnega izobraževanja.

#### ***IV. 2. 1. Definicije inkluzije oz. koncepti inkluzivnega izobraževanja***

Pojem inkluzije znotraj izobraževanja je bil v preteklosti pogosto uporabljen v smislu gibanja za nameščanje hendikepiranih učencev v običajna šolska okolja in tudi v smislu zmanjševanja izključevanja drugačnih učencev iz rednih šol. Zadnje čase pa se na inkluzijo gleda kot na proces, ki je pomemben za vse učence v šoli, a je še posebej osredotočena na tiste skupine, ki so bile zgodovinsko gledano najbolj izpostavljene marginalizaciji oz. so bile v rednih šolah pod-uspešne. Jasno se izpostavlja tudi pomen vključevanja vseh, tj. staršev/skrbnikov, šolskega osebja, politikov in praktikov, pri odločanju in delovanju znotraj tega procesa.

Hegarty (2001/2004, str. 185) v razmišljanju o opredelitvah inkluzivnega izobraževanja ugotavlja, da so konceptualne težave povezane najprej s samim pojmom 'inkluzija', ki se ga uporablja v vsakodnevem govoru, zaradi česar zahteva zelo temeljito pojasnjevanje. V nasprotnem primeru se lahko zgodi, da bo inkluzivno izobraževanje preprosto pomenilo dobro izobraževanje, ekskluzija pa bo a priori pomenila slabo izobraževanje. Konceptualna zmeda je neizogibna v primerih, ko je inkluzivno izobraževanje enkrat uporabljeno kot sinonim za dobro izobraževalno oskrbo kake ciljne skupine, in drugič, ko se sklicuje na izobraževalno oskrbo, pri kateri bo poudarek na inkluziji *per se*. To do neke mere osvetli drugo težavo pri uporabi pojma inkluzija, ko se nekoliko težje sprejema spoznanje, da za nekatere učence ni mogoče in tudi ni zaželeno, da se jih vključuje v redne šole. Pri nekaterih drugih učencih pa se pojavljajo potrebe po izobraževanju določenega vidika (npr. znakovni jezik pri gluhih) zunaj razreda, kar je seveda pojmovano kot neinkluzivno. Zato velja

poudariti, da *inkluzija lahko vsebuje nekatere umike ali odsotnosti od drugih vrstnikov ter da inkluzivne šole uporabljajo paleto prilagoditev, s katerimi oskrbijo različne potrebe svojih učencev. Najbrž ima to za posledico prehajajoč koncept inkluzije, ki teče od participatorne namestitve ves čas v rednem razredu do popolne izključitve iz nekaterih aktivnosti v običajnih razredih* (prav tam, str. 187).

Mnoge definicije inkluzivnega izobraževanja so bile s časom nadgrajene. Nekateri avtorji so v 90. letih prejšnjega stoletja inkluzijo opredeljevali takole:

Definicija inkluzije	Avtor(ji) / leto
Biti drug z drugim ... Kako obravnavamo različnost, kako obravnavamo razlike	Forest in Pearpoint 1992
Inkluzivne šole so mnogovrstne, probleme rešujoče organizacije z običajnim poslanstvom, ki poudarja učenje za vse učence.	Rouse in Florian 1996
Inkluzija pomeni polnopravno članstvo v starostno primernem razredu, v svoji lokalni šoli; pomeni sledenje enakemu kurikulumu kot drugi sošolci in je pomembno, če nisi prisoten. Poleg tega imaš prijatelje, s katerimi preživljaš prosti čas zunaj šole.	Hall 1996
Določeni principi, ki zagotavljajo, da so (nezmožni) oz. učenci s posebnimi potrebami videni kot cenjeni in v vsakem pogledu potrebni člani skupnosti.	Uditsky 1993
Inkluzijo lahko razumemo kot gibanje za razprostiranje delovanja rednih šol v smislu, da le-te lahko vključujejo večjo raznolikost otrok.	Clark idr. 1995
Inkluzivne šole s pomočjo raznolikih organizacijskih ukrepov ponujajo učencem kurikulum, ki se razlikuje od tistih šol, ki se pogosteje zatekajo k izključevanju nekaterih učencev iz njihovega rednega razreda.	Ballard 1995
Povečevanje participacije in zmanjševanje izključevanja iz običajnih socialnih okolij	Potts 1997
Inkluzija opisuje proces, s katerim se poskuša šola odzvati vsem učencem kot posameznikom s ponovno presojo svojega kurikula, organizacije in oskrbe.	Sebba 1996
Inkluzivna šola je tista, ki sprejema vse otroke.	Thomas 1997

Preglednica št. 8: Definicije inkluzije (Florian 1998/2005, str. 31)

V preglednici št. 8 se definicije inkluzije vrstijo od vidika funkcioniranja šol, kot npr. 'razširjanja delovanja rednih šol na ta način, da le-te lahko vključujejo večjo raznolikost otrok' (Clark idr. 1995), do izpostavljanja 'določenih principov, ki zagotavljajo, da so (nezmožni) oz. učenci s posebnimi potrebami videni kot spoštovani in potrebni člani skupnosti v vsakem pogledu' (Uditsky 1993). Nekatero definicije so osredotočene na človeško interakcijo; tako npr. Forest in Pearpoint (1992) inkluzijo razumeta kot način ukvarjanja z različnostjo, medtem ko Uditsky poudarja spoštovanje vseh učencev kot članov šolske skupnosti. Drugi (npr. Ballard 1995; Clark idr. 1995; Rouse in Florian 1996) dodajajo institucionalno perspektivo in se osredotočajo na organizacijsko ureditev (ukrepe) ter šolsko izpopolnitev (napredovanje). Lahko se strinjamo s Hegartyjem (2001/2004, str. 186), da se mnoge navedene definicije precej nejasno sklicujejo na temeljni pomen inkluzije oz. da nekatere vsebujejo dodatne koncepte. Kadar je inkluzivno izobraževanje opredeljeno le z besedami, kot npr. 'sprejemanje vseh otrok', 'povečevanje participacije in zmanjševanje ekskluzije' (kar



je pogosteje zaslediti v sodobnejših definicijah), potem gre po mnenju Hegartyja (prav tam) zgolj za nevsebinsko (tavtološko) definiranje. Mnoge zgoraj izpostavljene definicije (npr. Sebba 1996; Rouse in Florian 1997) pa so po njegovem mnenju predvsem definicije dobrih šol s primernim poudarkom na učenju vseh učencev. Toda če naj bo inkluzija in inkluzivne šole uporaben koncept, potem mora imeti jasno in specifično področje sklicevanja. Zato mora pomeniti nekaj drugega kot odličnost v izobraževanju; poleg tega ne more biti utemeljena na konceptu dobre šole.

Po mnenju Floriana (1998/2005, str. 31–32) so opredelitve inkluzije kot 'procesa povečevanja participacije in zmanjševanja izključevanja iz običajnega socialnega okolja' (Booth idr. 1997; Potts 1997, str. 4) v skladu z mednarodno definicijo inkluzije (*Inclusion: News from Inclusion International. Brussels: Inclusion International*), opredeljeno leta 1996:

Inkluzija opozarja na možnosti hendikepiranih oseb (angl. persons with disability), da bi polno participirale v vseh izobraževalnih, zaposlovalnih, potrošniških, rekreacijskih, skupnostnih in domačih aktivnostih, ki so značilne za vsakodnevno družbo (angl. everyday society); (prav tam, str. 32).

V teh definicijah se z očitno osredotočenostjo na participacijo presežeta koncept normalizacije in tudi integracije. Izpostavljanje možnosti participacije pomeni precej drugačen poudarek kot omogočiti dostopne modele in okoliščine vsakdanjega življenja. Možnost participacije predpostavlja aktivno vključenost in izbiro kot nasprotje pasivnega sprejemanja dostopnih modelov ali okoliščin. Lokacijska, socialna in funkcionalna integracija so bile pojmovane na način dostopnosti, zato jih ni mogoče kar tako primerjati z inkluzijo, saj ta ne more biti dostopna, ker že po definiciji zahteva participacijo (Florian 1998/2005, str. 32). Po mnenju Floriana (prav tam) bo za učence z učnimi težavami uresničevanje polne participacije v vsakodnevne izobraževalne aktivnosti najprej zahtevala reformo izobraževalne politike, ki jih ne bo obravnavala kot člane manjšinske skupine. Kajti vse dokler bodo otroci kategorizirani, se posebno šolanje kot socialna struktura ne bo spremenilo. Medtem se bodo učitelji zadovoljili zgolj z zavedanjem, da je filozofija inkluzivnega šolanja **lahko** uporabljena v rednih šolah in razredih.

Podoben koncept inkluzivnega izobraževanja lahko najdemo pri D. Kerzner Lipsky in Gartnerju (1996/2004 in 1999/2004), ki ga opisujeta kot možnost, da so hendikepirani učenci polnopravni člani v svoji starosti primernemu razredu v šoli, ki pripada njihovi soseščini, s primerno dodatno pomočjo in podpornimi servisi. Tudi Skrtic idr. (1996/2004) dajejo poudarek prilagodljivosti rednih šol, saj jim inkluzivno izobraževanje predstavljajo šole, ki zadovoljijo potrebe vseh svojih učencev v okviru skupnega, toda spremenljivega okolja in aktivnosti. Anita idr. (2002/2004) pa poudarjajo, da inkluzija pomeni, da hendikepirani učenci brezpogojno pripadajo rednim razredom v rednih šolah in v svojem okolišu ter so njihovi polnopravni člani. Inkluzijo primerjajo z integracijo ali

'mainstreamingom', ki oba predpostavljata, da ima hendikepirani učenec status obiskovalca z zgolj pogojnim dostopom v redni razred, v prvi vrsti pa je član posebnega razreda ali prostora, kjer se odvija individualna pomoč (angl. resource room). Norwich (2002/2004, str. 107) na ravni izobraževalnega sistema in njegovih operativnih principov predlaga štiri konceptualne modele inkluzije, s katerimi bi lahko povečali vključenosti učencev s težavami in hendikepiranih v redne šole: (1) **popolna neseparativna inkluzija** (je čisti koncept, ki predstavlja različico človekovih pravic, kjer gre za prilagoditev celotni raznolikosti potreb učencev znotraj običajnih okolij, brez kakršne koli dodatne ali različne zakonodaje, kurikulumu, podpornega sistema, ločevanja razredov ali šol); (2) **participacija na istem mestu** (koncept, v katerem se sprejema dodatne ali povsem drugačne sisteme, če ti seveda podpirajo participacijo v 'mainstream', torej v redne oblike šolanja); (3) **osredotočenost na individualne potrebe** (tu je temeljno vprašanje, kako zadovoljiti individualne potrebe, ne pa, kje naj se to dogaja; v tem modelu naj bi bila participacija v rednih oblikah šolanja utemeljena na individualnih potrebah po socializaciji z drugimi učenci in po dostopnosti večjih možnosti za akademski napredek); (4) **izbirna inkluzija** (njena temeljna značilnost je prednost staršev in njihovih otrok za odločitev, kje se bo otrok šolal).

Pri večini predstavljenih opredelitev inkluzivnega izobraževanja so izpostavljeni le hendikepirani učenci in le redkeje tudi druge deprivilegirane ter marginalizirane skupine, kjer pa se vidik izključevanja kaže na bolj subtilnih ravneh in se večinoma na koncu odraža v pogostih odsotnostih od pouka, slabem učnem uspehu, ponavljanju razredov ter dokončnem izpadu iz sistema šolanja.

V Veliki Britaniji, kjer so sprejeli definicijo inkluzije Bootha in Ainscowa (2000), ki pravita, da »inkluzija vključuje identifikacijo in zmanjševanje ovir pri učenju in participaciji ter maksimiranje sredstev za podporo pri učenju in participaciji« (Definitions ..., <http://www.bristol-lea.org.uk/services/eit/definitions.html>), je začel OFSTED (*Office for Standard in Education*) nadzorovati uresničevanje 'inkluzije' različnih skupin učencev:

- deklet in fantov, moških in žensk,
- temnopoltih in manjšinskih etničnih in verskih skupin,
- popotnikov,
- prosilcev za azil in beguncev,
- učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami,
- sposobnih in talentiranih učencev,
- otrok, ki so pod skrbstvom lokalnih uradov,
- bolnih otrok,
- mladih skrbnikov (angl. carers),
- otrok iz družin v stiski,
- učencev, ki so izpostavljeni oviranostim in izključitvi.

Tu so torej zbrane tiste rizične skupine, ki so bile v procesu izobraževanja pogosto spregledane in so bile posebej izpostavljene tudi v gibanju za 'enake možnosti', zato je razumljivo, zakaj OFSTED poudarja, da »izobraževalna inkluzija /... /pomeni enake možnosti za vse učence /.../ namenja posebno pozornost preskrbi in uspešnosti različnih skupin učencev« (OFSTED 2001; prav tam). Očitno se usmerjenost omenjenega urada na izobraževalne standarde odraža tudi v opredeljevanju inkluzije kot izobraževalne in socialne.

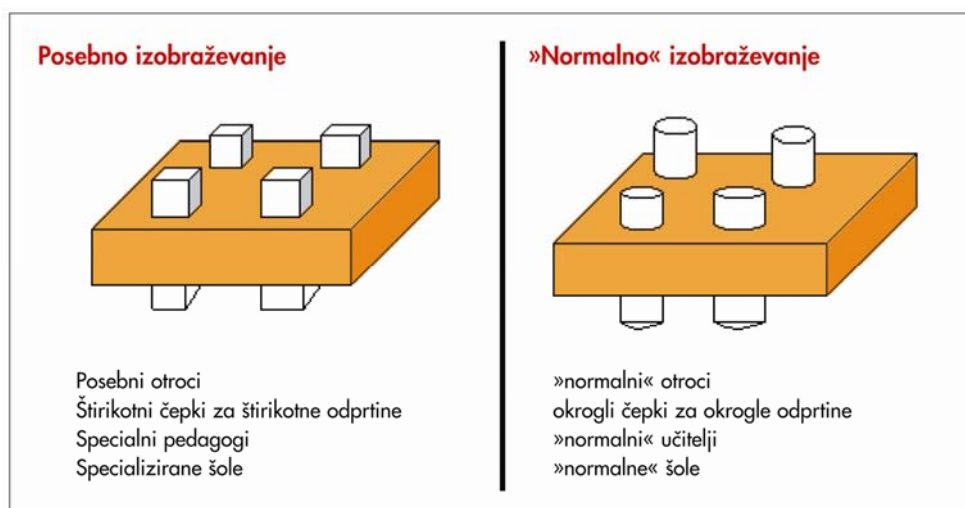
**Izobraževalna inkluzija** se torej ukvarja z enakostjo (izobraževalnih) možnosti vseh učencev, ne glede na njihovo starost, spol, etničnost, versko pripadnost, skrbstveni položaj, invalidnost, spolno usmerjenost in nadarjenost, pa tudi ne glede na socialno ali ekonomsko ozadje. Posebna pozornost se namenja primernejši izobraževalni preskrbi in uspešnosti različnih skupin učencev. V okviru izobraževalne inkluzije se lotevajo tudi problemov poduspešnosti in izključevanja skupin, ki so bile v preteklosti marginalizirane ter v slabšem položaju, in sicer prek pozitivnega delovanja ter s ciljanjem na sredstva, ki bi zagotovila uresničevanje njihovih pravic (Bristol LEA's Inclusive Education Policy, prav tam). Izobraževalna inkluzija naj bi bila »... proces, prek katerega vsi tisti, ki predpisujejo izobraževanje – kjer koli že, v šolah, zgodnjih letih ali v okoljih, kjer poteka vseživljenjsko izobraževanje –, razvijajo svojo kulturo, politiko in prakso tako, da vključujejo vse učeče. To je ključni del strateškega planiranja za izboljšanje. Izobraževalno inkluzivne institucije so tiste, v katerih so pomembni učenje, uspeh, odnos in dobro počutje vseh učečih; zmožne so vzbuditi občutek skupnosti in pripadnosti, pa tudi ponuditi nove možnosti učencem, ki so se morda že kdaj prej soočali s težavami. To pa ne pomeni, da vse učence obravnavajo na isti način, marveč vključuje upoštevanje različnih življenjskih izkušenj in potreb učencev.« (prav tam).

Pogosto uporabljajo tudi izraz '**socialna inkluzija**', ki razprostira problem marginaliziranih mladih ljudi, ki se počutijo, kot da so jim odvzete državljske pravice. Pojem meri na udejanjanje iniciativ, povezanih z zmanjševanjem kriminala, z varnostjo v skupnostih, z reševanjem najstniških nosečnosti in tudi s številnimi novonastalimi iniciativami (prav tam).

Da je v inkluzivnem izobraževanju vprašanje fizične namestitve hendikepiranih učencev tako rekoč nepomembno, se strinja večina sodobnih avtorjev, saj je to vprašanje ne le preozko zastavljeno (izpostavlja zgolj hendikepirane), marveč tudi zgreši bistveno težnjo inkluzije, tj. zmanjševanje ovir pri učenju in participaciji na minimum. Zato je uporaba besedne zveze 'lokacijska inkluzija' jasen znak, da avtor pojem inkluzija uporablja kot sinonim za integracijo, obenem pa ne sprejema inkluzije kot procesa, ki je obraten ekskluziji.

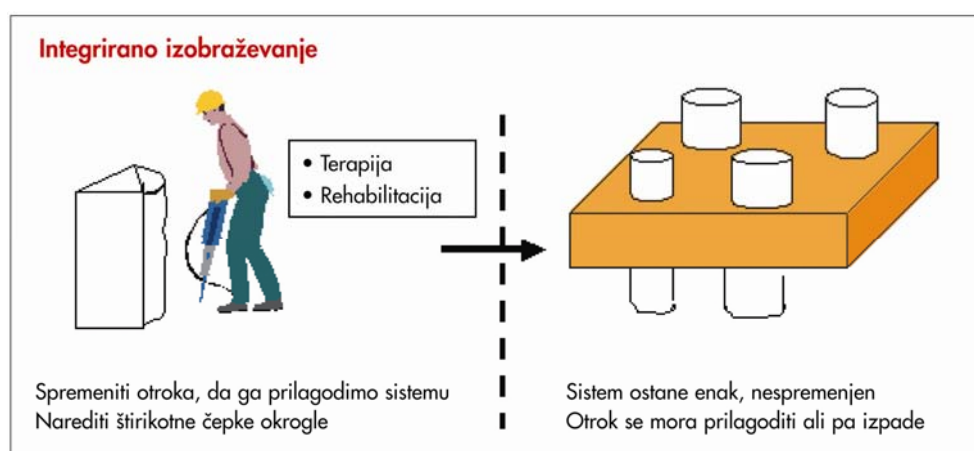
Zanimivo ponazoritev specifičnosti ločenega sistema izobraževanja, integriranega ter inkluzivnega izobraževanja, nam ponuja S. Stubs (2000,

[http://www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/square\\_holes.shtml](http://www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/square_holes.shtml))



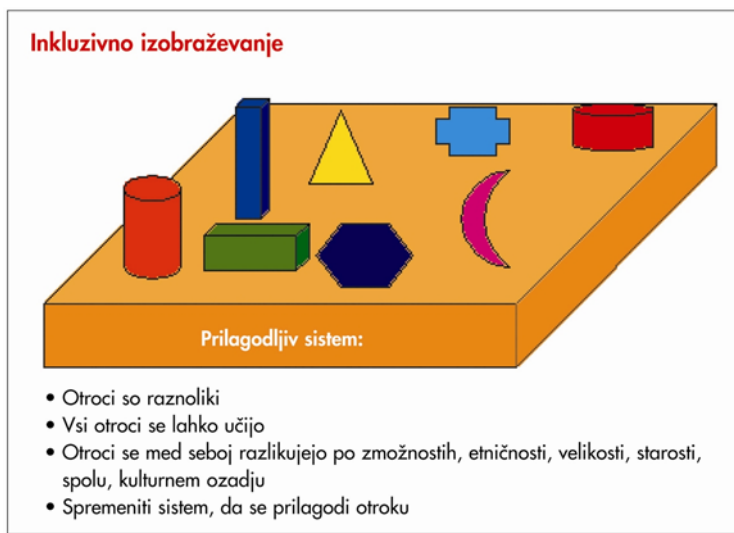
Preglednica št. 9: Značilnosti specializiranega in rednega izobraževanja

V ozadju ideje ločevanja posebnega šolanja od rednega je predpostavka, da se učenci med seboj bistveno razlikujejo: prvi so 'normalni' in drugi 'posebni'. V običajnem šolskem sistemu so lahko le tisti učenci, ki se mu zmorejo prilagoditi, medtem ko je za 'posebne učence' treba oblikovati ločene sisteme, ki bodo bistveno drugačni od rednih in prilagojeni njihovim specifičnostim. V to posebno ponudbo sodijo tudi posebej usposobljeni učitelji za posamezne specifičnosti skupin 'posebnih učencev', medtem ko v rednem sistemu poučujejo 'običajni' učitelji, torej učitelji, ki načeloma ne premorejo nekih specializiranih znanj. Uresničitev zgoraj predstavljene ideje je privedla do obstoja dveh precej ločenih sistemov vzgojno-izobraževalne dejavnosti – sistema rednih oz. običajnih šol in vzporednega sistema specializiranih šol, ki so številčno manj pogoste, saj je tudi hendikepiranih učencev bistveno manj kot 'običajnih'.



Preglednica št. 10: Značilnosti integriranega izobraževanja

V ozadju ideje integriranega šolanja, ki se je začelo pojavljati v drugi polovici 20. stol., pa je predpostavka, da je mogoče nekatere hendikepirane učence bodisi s terapijo ali z rehabilitacijo spremeniti oz. pripraviti do tega, da jih je mogoče vključiti v sistem rednega šolanja. To je na zgornji skici prikazano kot robljenje kotov kvadra, ki je simbol za hendikepirane, z namenom, da naredimo valj, ki je simbol za 'običajne' učence. Na drugi strani pa sistem rednih šol ostaja enak: učenec je tisti, ki se mora prilagoditi – ali pa bo izpadel iz sistema.



Preglednica št. 11: Značilnosti inkluzivnega izobraževanja

Ideja inkluzivnega šolanja je osredotočena zlasti na sam sistem rednega šolanja, saj v osnovi predpostavlja njegovo prilagodljivost. Da pa to dosežemo, moramo prej sprejeti nekatera nesporna dejstva, in sicer, da se učenci med seboj razlikujejo po zmožnostih, etničnosti, velikosti, starosti, spolu oz. kulturnem ozadju in v tem kontekstu po osnovnem znanju. Drugo dejstvo je, da se vsi učenci lahko učijo. Posledica takšnega razmišljanja je potreba po spremembi sistema z namenom, da se prilagodi naštetim različnostim učencev.

Na tem mestu lahko ugotovimo, da naj bi se pri uresničevanju inkluzije osredotočali na vse učence, ki so pri svojem šolanju kakor koli ovirani in zaradi tega izključeni (četudi so nekateri prej omenjeni avtorji pri opredeljevanju inkluzivnega izobraževanja izhajali le iz skupine hendikepiranih učencev). H. Phtiaka (2001, str. 4) poudarja, da je do gibanja za inkluzijo prišlo zaradi neuspeha gibanja za integracijo, L. Vislie (2003, str. 18–19) pa trdi, da je glavni vzrok za spremembo izraza v drugačni vlogi mednarodnih organizacij in širšega mednarodnega konteksta, na katerega so trenutno usmerjene politika in njene aktivnosti. Pred Salamanco je izraz integracija služil kot opis določenih političnih skrbi zahodnih držav, medtem ko je UNESCO sprejel izraz inkluzija kot opis njenih aktivnosti. Politika za cel svet je potrebovala drugačen izraz, da bi se izognila neustreznemu razumevanju svojih akcij.

Medtem ko ima izraz integracija svoje korenine v zgodovini zahodne Evrope, ki je segregirala posameznike s posebnimi potrebami, je izziv mnogih dežel v razvoju, kako oblikovati inkluzivni sistem za vse učence.

Inkluzija naj bi torej zajemala širši kontekst kot integracija, in sicer kljub temu – če se strinjamo s Pijl idr. (1997) –, da so mnoga vprašanja, ki jih zajema inkluzija, vsebovana že v pojmu integracija<sup>36</sup>. To lahko ugotovimo že na podlagi v prejšnjih poglavjih izpostavljenih kritik segregiranega in tudi integriranega izobraževanja, ko se zelo zgodaj pojavljajo zahteve po upoštevanju temeljnih človekovih pravic in potrebnosti upoštevanja pedagoškega diskurza. L. Vislie (2003, str. 21) poudarja, da je novo poimenovanje odprlo nove in učinkovite pristope na tem področju. Naj kot primer omenimo le angleški projekt, v katerem so razvili strategije za oblikovanje inkluzivnega izobraževanja (Booth in Ainscow 2002), v obliki različnih preizkusnih projektov pa so ga začeli uporabljati v številnih državah sveta (Avstralija, Kanada, Malta, ZDA, skandinavske dežele, ...)<sup>37</sup>.

Da bi razlikovali med integracijo, ki se torej nanaša le na hendikepirane, in inkluzijo, ki se nanaša na vse učence (vendar s posebnim poudarkom na tiste, ki so izpostavljeni marginalizaciji in izključevanju), se kaže potreba tudi po drugačnem poimenovanju obravnavane populacije. Tako npr. nekateri govorijo o *učencih z ovirami pri učenju in v participaciji* (Booth in Ainscow 2002), drugi pa o *učencih z individualnimi izobraževalnimi potrebami* (Creating ..., 2002). Z vidika inkluzivnega izobraževanja je treba na vse učence gledati kot na učeče se z enakimi pravicami, ki pa se v času šolanja soočajo z različnimi ovirami, ki jim onemogočajo akademsko uspešnost in socialno participacijo. Inkluzija torej postavlja v ospredje težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrednotenj učencev na podlagi motenj, rase, spola, let, etničnosti, spolnega življenja, verskega prepričanja ali česar koli drugega, kar naredi nekaterim učencem šolsko življenje brez potrebe težko. Ali ti učenci rabijo dodatno pomoč, je odvisno od širine, do katere mora šola prilagoditi kurikulum, poučevanje, organizacijo dela in zagotoviti dodatne vire za to, da bi pospešila učinkovito učenje za te učence.

Na vprašanje, *kaj je torej inkluzivno izobraževanje*, lahko na podlagi zgoraj predstavljenih opredelitev odgovorimo, da je to *nikoli dokončan proces*, saj naj bi bile šole, ki so sprejele inkluzivno naravnost, pripravljene konstruktivno reagirati na raznolike ovire, s katerimi se v teku izobraževanja srečujejo njihovi učenci. Ker se ovire pri učenju in participaciji v individualnem razvoju spreminjajo, iz leta v leto pa je drugačna tudi struktura

---

<sup>36</sup> Npr. pedagoški diskurz in diskurz pravic, izobraževanje za vse in nasprotovanje segregaciji glede na določene značilnosti učencev.

<sup>37</sup> Različne inačice *Indexa for Inclusion* so bile pripravljene v številnih jezikih: arabščini, finščini, francoščini, hindi jeziku, kitajščini, madžarščini, malteškem jeziku, nemščini, norveščini, portugalščini, romunščini, španščini ter švedščini. V mnogih državah pa je bila uporabljena angleška verzija. (Booth in Ainscow 2002, str. 11)

učencev v posamezni šoli, to pomeni, da je treba iskanju kar najbolj primernih načinov dela znotraj posameznih razredov in tudi na celotni šoli ves čas namenjati pretežno pozornost. Spreminjanje in nerutinizirano opravljanje svojega dela moramo torej sprejeti kot stalnico in vzvod profesionalnega razvoja na individualni in institucionalni ravni. ***Ključna v inkluzivnem izobraževanju pa je pripravljenost vseh vključenih v pedagoški proces na vsakokratni razmislek, ali izbrani odzivi na raznolikost učencev ne vodijo do morebitnih izključevalnih učinkov oz. ali o(ne)mogočajo učno in socialno napredovanje posameznega učenca.***

Z vidika ***razmerja med integracijo oz. 'mainstreamingom' in inkluzivnostjo*** lahko ugotovimo, da ***pri slednji ne gre zgolj za vprašanje vključenosti hendikepiranih***, ampak vseh tistih, ki v rednem izobraževanju izkušajo izobraževalno ali socialno izključevanje. Glavna ***razlika je tudi v iskanju rešitev ob prepoznanih težavah oz. problemih***, saj v okviru inkluzivno naravnanih šolah ni v ospredju kar se da natančno in strokovno utemeljeno diagnosticiranje znotraj učenca (psihomedicinska paradigma), temveč je precej očitna osredotočenost na socialno konstrukcijo ovir pri učenju in participaciji, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije. Pri tem se ne zanika ali spregleda pomena individualnih disfunkcij, vendar se ***pri iskanju konstruktivnih rešitev osredotoča na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih***. Tudi ***odgovornost za težave učenca je 'porazdeljena'*** v smislu, da se njegove drugačnosti ne obravnava kot primanjkljaj, za katerega mora poskrbeti sam ali drugi strokovnjaki s svojimi ekspertizami, utemeljenimi na predpostavki 'najboljšega dobrega', in oblikovanimi strokovnimi rešitvami v okviru individualiziranega programa. V resnici se v inkluzivni naravnosti pričakuje tolikšna fleksibilnost celotnega šolskega sistema, še zlasti prilagodljivost dela učiteljev in rednih šol, da omogočijo čim večjemu številu učencev uspešno napredovanje in občutek sprejetosti ter možnosti enakopravnega participiranja v življenje in delo šole. Ključna ***razlika med integracijo oz. 'mainstreamingom' in inkluzivnostjo*** torej ni samo ***populacija učencev***, ki so jim omenjeni koncepti prvenstveno namenjeni, ter ***diskurzi pri utemeljevanju rešitev oz. paradigme raziskovanja*** tega področja, marveč izrazito ***poudarjanje stalnega tematiziranja vseh procesov vzgojno-izobraževalnih dejavnosti z vidika vključevanja/izključevanja*** marginaliziranih učencev ter s tem povezanega učnega napredovanja in socialne participacije.

#### ***IV. 2. 2. Argumenti za inkluzivno izobraževanje***

Zagovorniki inkluzivnega izobraževanja se vrtijo okrog treh sklopov glavnih argumentov:

- a) Inkluzivno izobraževanje je temeljna človekova pravica.
- b) Inkluzivno izobraževanje omogoča ponovno vzpostavljanje bolj pravičnega razmerja med šolo in družbo.
- c) Ni nedvoumnih dokazov, da se specifične kategorije učencev učijo povsem drugače.

**Ad a)** Kar nekaj avtorjev poudarja, da je inkluzivno izobraževanje temeljna človekova pravica. Christensen (1996/2004) piše, da je izključevanje ali segregacija hendikepiranih učencev zaradi nepravične distribucije izobraževalnih resursov kršitev njihovih človečanskih pravic. Podobno tudi Kerzner Lipsky in Gartner (1999/2004 in 1996/2004) trdita, da je inkluzivno izobraževanje temeljna pravica, ki izhaja iz načela pravičnosti (pri nas na ta vidik opozarja B. Novak 2004), slednje pa v primerih, ko je sprejeto, lahko pomembno prispeva k demokratičnosti družbe.

Drugi vidik je poudarjen v Salamanški izjavi (1994) ter tudi pri Sleeju (2001/2004), in sicer v tem smislu, da gre pri inkluzivnem izobraževanju za kulturno politiko zaščite državljskih pravic vseh učencev. Oliver (1996), ki razmišlja tudi kot hendikepirana oseba, trdi, da je bil izobraževalni sistem neuspešen pri hendikepiranih, saj jih ni izšolal oz. usposobil za izvrševanje njihovih pravic in odgovornosti kot državljanov, medtem ko je sistem posebnega izobraževanja deloval tako, da je hendikepirane osebe izključeval iz izobraževalnega procesa in tudi iz širšega družbenega življenja.

Podobno o vplivih inkluzivnega izobraževanja na možnosti uresničevanja človekovih pravic govorijo tudi ob navajanja razlogov za inkluzijo (v angleškem Centru za študije inkluzivnega izobraževanja), ko naj bi (1) vsi otroci imeli pravico, da se učijo skupaj; (2) otroci bi ne smeli biti razvrednoteni ali diskriminirani tako, da so zaradi svojega hendikepa (uporabljajo pojem disability) ali učnih težav izključeni ali poslani nekam drugam; (3) odrasli hendikepirani, ki sami sebe opisujejo kot odrešene posebnih šol, zahtevajo konec segregacije; (4) ne obstajajo utemeljeni razlogi za ločevanje učencev v teku izobraževanja, saj učenci pripadajo drug drugemu – z ugodnostmi in prednostmi za vsakogar, zaradi česar ni potrebe, da bi jih zaščitili drugega pred drugim

(Ten reasons ..., <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/10rsns.htm>).

**Ad b)** Mnogi avtorji izpostavljajo, da bi se morali pri oblikovanju izobraževalnega programa za hendikepirane učence osredotočiti na individualni vidik (enakopravnosti, uresničevanja pravic, posameznikove avtonomije) in tudi na širši socialni kontekst (npr. Kerzner Lipsky in Gartner 1999/2004 in 1996/2004). Podoben pogled, ki ga je še nekoliko razširil, je predlagal tudi Skidmore (2004), ki je pri učiteljih ugotovil dva nasprotujoča si



'pedagoška diskurza': diskurz odklona in diskurz inkluzije (več o tem v poglavju IV. 3. 2.). Skidmore trdi, da diskurz inkluzije omogoča alternativen pogled na razmerje med izobraževanjem in družbo in se vrti okrog procesov segregacije ter diferenciacije, ki sta prevladujoča v razvoju množičnega šolanja. Posledično to predstavlja premislek o razmerju posebnega in inkluzivnega izobraževanja oz. ozaveščanje širših družbenih vplivov obstoja dveh sistemov izobraževanja.

Naslednji vidik je izpostavil Slee (2001/2004), ki ugotavlja, da bolj ko so bile šole poklicane, da vključujejo množice, bolj so razvijale tehnologije stratifikacije in ekskluzije. Sam vidi nevarnost tudi v okviru inkluzivnega izobraževanja, da bi se sprevrglo v asimilacijo ali vsrkanje (angl. absorption), še posebej v primeru, ko se v konceptualizaciji inkluzivnega izobraževanja ne upošteva številnih ugotovitev različnih znanstvenih disciplin.

**Ad c)** Tretji sklop argumentov trdi, da ker zaradi nejasne razmejitve med značilnostmi učencev s hendikepi in brez njih trditev, da se specifične kategorije učencev učijo bistveno drugače, ni popolnoma podprta, potem ločena oskrba za takšne učence ni upravičena (Kerzner Lipsky in Gartner 1999/2004 in 1996/2004).

Med razlogi za inkluzivno izobraževanje pa Center za študije inkluzivnega izobraževanja poudarja, da: (5) obstajajo mnoge raziskave, ki kažejo, da učenci v inkluzivnih okoljih tako v akademskem kot v socialnem pogledu bolje napredujejo ; (6) v segregiranih šolah metode poučevanja in ponudba drugih oskrb niso tako specifični, da bi se ne mogli izvajati tudi v rednih šolah; (7) v primeru sprejetja in podpore inkluziji v konkretnih praksah se inkluzivno izobraževanje kaže kot bolj učinkovito pri uporabi različnih izobraževalnih sredstev. Poleg tega med razlogi izpostavljajo tudi, da: (8) segregacija uči učence prestrašenosti, ignorance in goji predsodke; (9) vsi učenci potrebujejo izobraževanje, v katerem bodo razvijali odnose in ki jih bo pripravljalo na običajno življenje; (10) je samo v inkluziji potencial za zmanjševanje strahu in grajenja prijateljstev, spoštovanja in razumevanja (Ten reasons ..., <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/10rsns.htm>).

Argumenti za inkluzivno izobraževanje prihajajo iz različnih smeri in so zato tudi precej prepričljivi, saj je v sodobnih družbah težko sprejeti kot neproblematične ne le številne negativne učinke segregiranega izobraževanja, marveč tudi razmeroma skromno utemeljenost dosedanjih oblik številnih ločenih oskrb. Pri tem pa se pogosto vzporedno temu dela prehitre zaključke, da je vsakršno izvajanje ločenega izobraževanja *a priori* slabo in nekaj, kar je treba v sodobnosti čim prej ukiniti, ter da je popolna vključitev nekaj, k čemur je treba absolutno težiti. Zavedanje kompleksnosti šolanja ter njenih učinkov na individualni in družbeni ravni postavi takšno črno-belo iskanje rešitev pod vprašaj. Ob tem razpletanju se zdi na mestu na videz zelo premišljeno stališče Norwicha (2002/2004, str. 117), da zagotavljanje temeljnih

človekovih pravic ne pomeni inkluzivnega, marveč primerno izobraževanje (angl. appropriate education). Toda kaj sploh pomeni 'primerno izobraževanje' pri konkretnem učencu ali pri določeni skupini učencev (npr. učenci manjšinskih etničnih skupin), ki se soočajo z ovirami pri učenju in participaciji? Kdo je tisti, ki bo odločal o vprašanju najbolj primernega izobraževanja? Katera merila pri tovrstnem odločanju naj bodo ključna?

Zato si v nadaljevanju oglejmo, kateri dejavniki so se po mnenju številnih raziskovalcev pri udejanjanju inkluzivnega izobraževanja izkazali pomembni.

### ***IV. 3. Načini implementacije inkluzivnega izobraževanja***

Če izhajamo iz tega, kar so izpostavili mnogi avtorji (npr. Booth 1983; Skrtic idr. 1996/2004; Booth in Ainscow 2002), da gre pri inkluzivnem izobraževanju za veliko več kot zgolj namestitve hendikepiranih učencev v redne razrede, potem le-to zahteva nič manj kot transformacijo rednega izobraževanja prek promoviranja šolske oz. razredne kulture, organizacijske strukture in razredne prakse, ki se prilagaja raznolikosti (Christensen 1996/2004; Schaffner in Buswell 1996/2004; Department of Education 2001/2004; Dyson idr. 2003/2004). Pri implementaciji inkluzivnega izobraževanja bi morali posebno pozornost nameniti trem ravnam: širši družbi in izobraževalnemu sistemu, šoli ter razredu.

#### ***IV. 3. 1. Širša družba in izobraževalni sistem***

Na širši družbeni ravni in ravni izobraževalnega sistema so različni avtorji prepoznali naslednje dejavnike, ki igrajo pomembno vlogo:

- politični kontekst širše skupnosti (Dyson idr. 2003/2004),
- sodelovanje vladnih uradov ter sodelovanje med vladnimi uradi in nevladnimi organizacijami (Bradley 1998/2004; Eleweke in Rodda 2002/2004),
- sodelovanje med izobraževalci, starši, sovrstniki, drugim šolskim osebjem in z osebjem iz pisarn v okviru skupnosti (Department of Education 2001/2004; King-Sears 1997/2004).

Če želimo doseči inkluzijo, se morajo po mnenju Oliverja (1996) spremembe zgoditi na vseh ravneh družbe. To pomeni, da so drugačnosti primerno pozitivno vrednotene, izobraževalni sistem moralno zavezan vključitvi vseh otrok v enotni izobraževalni sistem, šole sprejemajoča okolja, delu z vsemi učenci predani učitelji, kurikulum, ki je primerno odprt

za vsebine, vezane na hendikepe, in hendikepiranim posredovana potrebna strokovna znanja, da bodo lahko vstopali na trg dela.

Vpliv šolskih reform na inkluzivno izobraževanje je posebnega pomena. Kot poudarjata Rouse in Florian (1997/2004), glavna značilnost tržno-orientiranih reform, ki se odvijajo v Veliki Britaniji in mnogih drugih državah, vključuje prizadevanje za akademsko odličnost, izbiro in tekmovanje. Ob tem poudarjata, da so v takšnem vzdušju hendikepirani učenci še posebej ranljivi in inkluzivno izobraževanje tvegano. Navajata dokaze, ki kažejo, kako npr. nekatere šole, ki imajo višjo stopnjo avtonomije, diskriminirajo hendikepirane učence, ker se trudijo privabiti večje število visoko sposobnih učencev, saj tako šola bistveno pridobi na ugledu; lokalni izobraževalni uradi imajo pogosto omejena pooblastila za vodenje šolskih politik; številni starši hendikepiranih učencev pa nimajo zadostnega znanja, spretnosti in stikov, da bi doumeli obširno dereguliran sistem in svojo vlogo v njem. V podobno smer vodi svoja razmišljanja tudi Barton (1999/2004), ko piše, da je vpliv tržne ideologije na vodenje, proces in uspeh izobraževanja osnoval bolj hierarhičen, statusno utemeljen selektivni sistem, znotraj katerega sta ekskluzionistična politika in praksa postali bolj izraziti. Te ideologije zaostrijo globoke strukturne socialno-ekonomske razmere v družbi, ki služijo ohranjanju nepravilnosti, diskriminacije in ekskluzionističnih praks (podobno tudi Fraser 1995, 2000).

Eden od ključnih elementov sodobnih izobraževalnih reform je princip izbire. Sočasni obstoj inkluzivnega izobraževanja in segregiranih posebnih šol (ki ga je moč zaslediti skoraj v vseh evropskih in tudi mnogih drugih državah severnega dela sveta), vpliva na to, da se izbira opravlja pri vprašanju, kje so/bodo nameščeni hendikepirani učenci. V tem procesu, komu bo torej dana največja možnost izbiranja in odločanja (hendikepiranim učencem in njihovim staršem ali tistim, ki administrirajo), obstaja največja stopnja napetosti. V ozadju tega pa se skriva problem, kako starši razpravljajo o vseh možnostih, ki so njim najmanj dostopne. S posebnim ozirom na Škotsko in Anglijo je S. Riddell (2000/2004, str. 100) raziskovala napetost med principoma inkluzije in izbire. Trdi, da obstaja nevarnost, da hegemonija individualnega potrošništva (tj. izbire) lahko povzroči izgubo vidika širših skupinskih idej omogočanja, usposabljanja (tj. inkluzija). V svojem prispevku posebej poudarja pogled gibanja hendikepiranih oseb (*The disability movement*), ki poudarja, da mora biti princip inkluzije nad principom izbire.

Iz tega lahko jasno zaključimo, da je raven širše družbe in utemeljenosti izobraževalnega sistema v njem zelo pomemben vidik pri uresničevanju ideje inkluzije na področju šolanja. V vsaki družbi obstaja nekakšna lestvica vrednot, na kateri so določene vrednote uvrščene višje kot druge, čeprav morda to ni nikjer zapisano. Izpostavljena ugotovitev mnogih avtorjev je,

da je potreben premislek, ali so določene vrednote, ki so lahko tudi deklarirane, sploh združljive (npr. v izobraževalnih sistemih odličnost in inkluzivnost, na kar je opozoril tudi Hegarty 2001/2004), in ne vodijo morda do nasprotnih učinkov ali so izključevalne, kar je še posebej pomembno, če se odločimo za inkluzijo kot temeljno vrednoto in princip delovanja šol.

#### ***IV. 3. 2. Raven posameznih šol***

Na šolski ravni je ključno vprašanje, kateri so dokazi, da redna šola lahko deluje tako, da omogoči odziv na različnost učencev, s katerim pospešuje participacijo vseh učencev v kulturo, kurikulum in skupnost teh šol. Po obširnem pregledovanju literature s tega področja so Dyson idr. (2003/2004) našli le šest raziskav, ki vsebujejo zanesljive dokaze, ključne za to vprašanje. Pri določanju obsega, do katerega šole pospešujejo (ali zavirajo) inkluzivnost, sta se na podlagi omenjenih raziskav izkazali kot pomembni dve temi na šolski ravni: ***šolska kultura*** (vrednote in stališča šolskega osebja) ter ***vodenje in odločanje***. Vodenje šol prav tako posebej poudarjajo Ainscow (1995/2004), Schaffner in Buswell (1996/2004) ter Stanovich in Jordan (1998/2004). Zadnja dva sta ugotovila, da so ravnateljeva stališča do heterogenih razredov najmočnejši napovednik učinkovitega poučevanja v inkluzivnih izobraževalnih okoljih, saj se le-ta odražajo v spodbujanju pedagoškega kadra in v konkretni operacionalizaciji. Naslednji pomemben dejavnik pri spodbujanju inkluzivnega izobraževanja, ki so ga prepoznali nekateri avtorji, je razvijanje mreže šolske pomoči (Ainscow 1995/2004, Schaffner in Buswell 1996/2004; Eleweke in Rodda 2002/2004), nenazadnje pa tudi hrabrilen ter močan občutek skupnosti in v tem smislu odgovornosti, ki se odraža prek sodelovalnega dela profesionalcev in pol-profesionalcev s starši (Skrtic idr. 1996/2004).

Dyson idr. (2003/2004) so pri sistematičnem pregledu učinkovitosti pri promoviranju participacije vseh učencev v kulturo, kurikulum in skupnost rednih šol ugotovili naslednje:

- Za nekatere šole je značilna 'inkluzivna kultura', ki predstavlja jasne norme, vrednote in sprejete načine opravljanja vsakodnevnih nalog na šoli (prav tam, str. 284). V okviru inkluzivne kulture je pomembna neka stopnja soglašanja med osebjem šole o vrednotah spoštovanja različnosti in obveza ponujanja vsem učencem dostop do izobraževalnih možnosti. Ta konsenz ni nujno popoln in ni nujno, da odstrani vse napetosti ali protislovja v praksi. Vendar sta kljub temu mogoča visoka stopnja sodelovanja med osebjem in skupno reševanje problemov, pri čemer se lahko podobne vrednote ter obveze razširijo med učence ter tudi starše in druge člane (angl. stakeholders) skupnosti v šoli (prav tam, str. 285).

- Iz raziskovalnih rezultatov ni povsem jasna stopnja vplivanja 'inkluzivne kulture' na povečevanje participacije učencev. V šolah, kjer je značilna takšna kultura, je pogosteje mogoče zaznati sodelovanje, ki se kaže v obliki zagotavljanja dodatne pomoči (npr. specialna oskrba se odvija znotraj rednega razreda, ne pa v posebnem razredu) in v spreminjanju prakse poučevanja (npr. konstruktivističen pristop k poučevanju in učenju). Nekateri raziskave kažejo, da se v šolah z izrazitim poudarjanjem kulture sodelovanja le-to odraža v pogostem sodelovalnem učenju (angl. collaborative learning) in spodbujanju sodelovalnega razvoja pedagoškega kadra, pa tudi v medvrstniškem sodelovanju ter sodelovanju med šolskim osebjem in starši oz. skupnostjo (prav tam, str. 285–286).
- Za šole z »inkluzivno kulturo« je značilna prisotnost vodij, ki so izrazito naklonjeni inkluzivnim vrednotam in za katere je značilen slog vodenja, ki spodbuja posameznike, da sodelujejo v vodstvenih funkcijah in pri odločanju (prav tam, str. 286–287).
- Iz raziskav ni mogoče prepoznati nobenega edinstvenega modela šolske organizacije, temveč je mogoče iz opisanih modelov izluščiti princip pri oblikovanju organizacije, ki se kaže v gibanju od segregacijskih struktur k inkluzivnim. Glede pripravljenosti in zmožnosti izvajanja raznolikih strategij poučevanja pa se bolj kot poznavanje različnih tehnik kažejo pomembni kulturni dejavniki, obravnavani v prvi točki: pripravljenost pedagoškega osebja, da njihovo delo 'doseže' vsakega učenca, visoka stopnja sodelovanja z osebjem in učenci ter pripravljenost nadaljnjega (sodelovalnega) učenja (prav tam, str. 287–288)
- Lokalno in nacionalno politično okolje lahko deluje kot podpora ali celo onemogoča uresničevanje šolskih 'inkluzivnih vrednot' (prav tam, str. 288).

Iz predstavljenih izsledkov raziskav, ki so spremljale in vrednotile inkluzivno izobraževanje, očitno izstopa vidik 'inkluzivne kulture', ki je tako rekoč ključni nosilec vseh nadaljnjih konstruktivnih reakcij. To pomeni, da ima še tako dobro tehnično, (specialno) didaktično-metodično usposabljanje učiteljev lahko negativen oziroma nasprotni učinek, če pri učiteljih ni prisotnih vrednot in naravnosti, ki spodbujajo inkluzivne prakse. Na ta vidik učiteljevih stališč, predsodkov ipd. opozarjajo tudi na ravni mednarodnih dokumentov (UNESCO 2003) in pozivajo podpisnice, da temu področju v okviru izobraževanja učiteljev namenjajo večjo pozornost.

Do podobne ugotovitve je prišel tudi Skidmore, ki je na podlagi študij primerov dveh angleških sekundarnih šol prepoznal dve obliki nasprotujočega si pedagoškega diskurza<sup>38</sup>, ki ju je opredelil kot diskurz odklona in diskurz inkluzije (Skidmore 2004, str. 113). Pri tem je

---

<sup>38</sup> V svoji analizi Skidmore ne izhaja iz G. Fulcher, ki je prva razvila pedagoški diskurz kot najbolj konstruktiven na področju posebnega izobraževanja.

zanimivo, da se v istem socialno-kulturnem okolju in v okviru iste šolske zakonodaje lahko razvijejo tako različne šolske prakse, ki z vidika inkluzivnosti privedejo do popolnoma nasprotujočih si učinkov. Resda je na ravni strokovnih priporočil prepoznaval ne najbolj spodbudne smernice učiteljem (v smislu povečevanja inkluzivne naravnosti šol), pa vendar je zanimivo, da si je učiteljski kader na dveh različnih šolah enaka priporočila razlagal skorajda popolnoma nasprotno.

<i>Dimenzije</i>	<b>Diskurz odklona</b> (angl. Discourse of deviance)	<b>Diskurz inkluzije</b> (angl. Discourse of inclusion)
<i>Učljivost učencev</i>	Obstaja hierarhija kognitivnih zmožnosti, na podlagi katerih so učenci lahko nameščeni.	Vsak učenec ima povsem odprte (angl. openended) možnosti za učenje.
<i>Pojasnitev neuspeha pri izobraževanju</i>	Vzrok težav pri učenju je v pomanjkanju zmožnosti, ki so pri učencu prepoznane.	Vzrok težav pri učenju je v nezadostno dostopni predstavitvi kurikuluma.
<i>Odziv šole</i>	Pomoč pri učenju mora skušati zdraviti (angl. remediate) šibkosti posameznih učencev.	Pomoč pri učenju mora skušati reformirati kurikulum in razviti pedagogiko v celotni šoli.
<i>Teorije profesionalnega poučevanja</i>	Strokovno znanje v poučevanju sloni na obvladovanju specialističnih predmetnih znanj.	Strokovno znanje v poučevanju sloni na spodbujanju aktivne participacije vseh učencev v učni proces.
<i>Kurikularni model</i>	Alternativni kurikulum mora biti zagotovljen za manj zmožne.	Skupni kurikulum mora biti določen za vse učence.

Preglednica št. 12: Značilnosti diskurza odklona in diskurza inkluzije (Skidmore 2004, str. 113)

Skidmore pri natančnejši analizi obeh diskurzov posebej opozarja na zgodovinski vidik konceptualizacije posebnega izobraževanja v Veliki Britaniji in ob tem ugotavlja, da tudi sodobni nacionalni kurikulum (natančno predpisujoč, vsebinsko zasnovan, povezan s standardiziranim testiranjem) lahko pomeni ogrodje socialne diferenciacije. Priporočila predmetnim učiteljem, da naj diferencirajo poučevanje glede na različne ravni predznanja in izkušnje svojih učencev, so izhajala iz esencialistične perspektive, kar je v večini primerov prispevalo k razumevanju pedagoškega diskurza kot diskurza odklona (prav tam, str. 118). Toda obstajajo tudi drugačne razlage nacionalnega kurikuluma, utemeljene na kritikah psihometrije (zlasti IQ-testov), drugačnem pojmovanju kognitivnega razvoja (Vigotsky) ter v tej zvezi socio-kulturnega vidika učenja, ki je primeren za razvijanje kurikuluma, enotnega za vse učence, toda primerno prilagojenega raznolikosti učencev. V tem je mogoče prepoznati nekatere skupne značilnosti učinkovitih strategij pri poučevanju (deljenje učnih izkušenj, skupinsko raziskovanje, medvrstniško tutorstvo itd.); (prav tam, str. 126–127).

B. Schaffner in B. Buswel (1996/2004, str. 295–313) sta pri oblikovanju inkluzivnih in učinkovitih šolskih skupnosti prepoznali deset ključnih elementov, pri čemer sta izhajali iz razširjene opredelitve dobrih šol, ki naj bi pomenile **dobre šole za vse učence**. Ti elementi

so: (1) razvoj skupne filozofije in strateškega plana; (2) zagotovitev močnega vodstva; (3) promoviranje širše šolske in razredne kulture, ki sprejema, ceni in se prilagodi raznolikosti; (4) razvoj mreže pomoči; (5) uporaba premišljenih procesov pomoči, v katerih vsi sodelujoči sprejemajo svoj del odgovornosti; (6) razvoj organiziranih in nadaljnjih tehničnih pripomočkov; (7) ohranjanje prilagodljivosti; (8) preverjanje in prilagajanje učinkovitih načinov poučevanja; (9) veselje ob uspehih in učenje iz izzivov; (10) dobra obveščenost o procesih spreminjanja, ki pa jim ne sme biti dovoljeno, da bi te lahko paralizirali. Prisvojitve ideje v teoriji je začetek, toda osvojitve te ideje v praksi je lahko dolgotrajen proces. Hitrost prisvojitve v teoriji je odvisna delno od jasnosti konceptualizacije in ponazoritve ideje ter odsotnosti očitnih nasprotij pri presoji prevladujočih kulturnih vrednot, pri vodenju začetkov udejanjanja ideje, s čimer se začne širiti prevladujoče javno mnenje in postane prej ali slej zapisano na šolski ravni ali celo v zakonodaji (zakonita legitimacija).

Upravljanje s kompleksnimi spremembami, kamor nedvomno sodi tudi uvajanje inkluzivne naravnosti šol, zahteva jasno vizijo, veščine, spodbude, sredstva in nenazadnje akcijski načrt, kako idejo spraviti v obliko vsakdanjega dela. Če kateri od naštetih vidikov manjka, je razumljivo, da rezultat ni zelena sprememba.

<b>VIZIJA</b>	<b>VEŠČINE</b>	<b>SPODBUDE</b>	<b>SREDSTVA</b>	<b>AKCIJSKI PLAN</b>	<b>UČINEK</b>
?	veščine	spodbude	sredstva	akcijski plan	<b>ZMEDA</b>
vizija	?	spodbude	sredstva	akcijski plan	<b>STRAH</b>
vizija	veščine	?	sredstva	akcijski plan	<b>ODPOR</b>
vizija	veščine	spodbude	?	akcijski plan	<b>RAZOČARANJE</b>
vizija	veščine	spodbude	sredstva	?	<b>RUTINSKO DELO</b>
vizija	veščine	spodbude	sredstva	akcijski plan	<b>SPREMEMBA</b>

Preglednica št. 13: Glavni pogoji za upravljanje s kompleksnimi spremembami (Topping in Maloney 2005, str. 9)

V preglednici št. 13 so prikazani glavni pogoji, ki omogočajo uspešno upravljanje s kompleksnimi spremembami, kjer koli so te potrebne. Vizija pomeni, da imamo razjasnjene predstave o tem, kaj želimo doseči na področju, ki ga spreminjamo, saj odsotnost vizije privede do zmede. V okviru razvijanja šol kot inkluzivno naravnanih ustanov je torej treba oblikovati vizijo inkluzivnosti, ki je zasnovana in utemeljena najprej na formalno-strokovni ravni (potrebnost oblikovanja vizije o inkluzivnem izobraževanju na nacionalni ravni smo zasledili tudi v UNESCO-vem dokumentu, kako premagati izključenosti). Ob tem je resnično izjemnega pomena, da so šolska zakonodaja ter strokovna in širša javnost do neke mere usklajena glede temeljnih značilnosti inkluzivno naravnanih šol. Nato je treba na širši, nacionalni ravni in tudi na institucionalni ravni poskrbeti za pridobivanje potrebnih veščin

(strokovna pomoč) ter spodbud, pa tudi sredstev za šole, ki želijo delovati po načelih inkluzivno naravnanih ustanov (pri finančnih sredstvih smo že naleteli na opozorilo, da je sistem financiranja lahko izjemno (ne)naklonjen udejanjanju inkluzivnih praks). Brez teh vidikov uvajanja sprememb se pojavljajo učinki, kot npr. strah, kadar ni poskrbljeno za potrebne veščine, saj občutje neusposobljenosti pri posamezniku izzove prestrašenost in dvom v zmožnost udejanjanja tistega, kar se od njega zahteva. Pri odsotnosti primernih spodbud za uvajanje drugačnih metod delovanja se pojavi odpor v smislu neosmišljenosti spreminjanja in razočaranje v primeru, ko ni potrebnih sredstev za izvajanje sprememb. In nenazadnje je treba narediti akcijski plan uresničevanja teh sprememb (sicer se ohranja rutinsko opravljanje dela), ki mora biti oblikovan na nacionalni in še zlasti na institucionalni ravni. Vsaka šola naj bi skušala te vidike upoštevati pri uvajanju inkluzivnega izobraževanja, kar najprej pomeni prepoznavanje šibkejših in močnejših področij v trenutni profesionalni zasedbi ter organizacijski strukturi.

Spreminjanje določenega področja družbenega življenja je izjemno zahtevna naloga, ki predpostavlja zmožnost upravljanja in uvajanja teh kompleksnih sprememb. V predstavljeni shemi izpostavljeni vidiki so pomembni pri upravljanju sprememb na različnih ravneh, torej na nacionalni ali sistemski, strokovni in tudi institucionalni. V nadaljevanju pogledimo, kako si lahko pomagamo pri oblikovanju akcijskega načrta na institucionalni ravni, torej na ravni posameznih šol.

#### **IV. 3. 2. 1. Kazalci za razvijanje inkluzivno naravnane šole**

Kot sem že omenila, so se v Veliki Britaniji uresničevanja ideje inkluzivno naravnanih šol lotili na nacionalni ravni. V ta namen so šolam razposlali mnogo gradiv, med katerimi imajo ključno vlogo in največjo uporabnost prav gotovo *Kazalci inkluzivnosti: razvijanje učne in socialne participacije v šolah* (orig. Index for inclusion: developing learning and participation in schools); (Booth in Ainscow 2002). Ta strokovni dokument vključuje dva ločena, vendar med seboj povezana seznama: seznamu **generalnih indikatorjev** sledi seznam **specifičnih indikatorjev**, ki natančneje opredeljujejo tri glavne dimenzije reformiranja šol.

Seznam generalnih indikatorjev nam omogoča pregled vidikov, ki jih je treba temeljito premisliti, če želimo, da šole napredujejo v smer bolj inkluzivnega izobraževanja. Le-ti so navedeni v okviru treh dimenzij šolskih izkušenj:

Dimenzija A: Generalni indikatorji **inkluzivne kulture**

***A.1. Oblikovanje sprejemajoče šolske skupnosti***

***A.2. Uvajanje/utrjevanje inkluzivnih vrednot***



Oblikovanje inkluzivne šolske kulture govori o oblikovanju varnega, sprejemajočega in spodbujajočega šolskega okolja, v katerem bodo vsi člani enako cenjeni in bo temelj za kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje. Za doseganje tega cilja je ključnega pomena razvijanje inkluzivnih vrednot med vsem šolskim osebjem, učenci, šolskim vodstvom, starši, skrbniki in novimi člani, ki se odražajo v konkretnih praksah (prav tam, str. 8).

Dimenzija B: Generalni indikatorji inkluzivne politike

***B.1. Razvijanje šole za vse***

***B.2. Organiziranje pomoči različnim (učencem)***

Oblikovanje inkluzivne šolske politike pomeni zagotoviti inkluzijo kot vodilni princip šolskega razvoja, da prodre na področja, ki se zavzemajo za povečanje kakovosti učenja in participacije vseh učencev. Zagotovljene morajo biti zmogljivosti in aktivnosti, ki bodo povečale vse oblike pomoči, upoštevajoč pri tem perspektivo učencev in njihov razvoj (prav tam).

Dimenzija C: Generalni indikatorji inkluzivne prakse

***C.1. Usklajevanje učenja različnih (učencev)***

***C.2. Zagotavljanje sredstev podpore učencem***

Ta dimenzija razvija inkluzivne šolske prakse, v katerih se odražata inkluzivna kultura in politika šole. Poučevanje je treba narediti odzivno na raznolikosti učencev in spodbujati učence, da se aktivno vključujejo v vse vidike svojega izobraževanja, ki se skuša približati njihovem znanju ter izkušnjam, pridobljenim zunaj šole. Šolsko osebje se trudi dognati, katere materiale in sredstva pridobiti z namenom, da podprejo učenje in participacijo. Pri tem sodeluje z drugimi učitelji in šolskim osebjem, pa tudi s starši oz. z učenčevimi skrbniki in širšo skupnostjo (prav tam).

Generalnim kazalcem sledijo še specifični, ki jih bomo predstavili natančneje, saj le tako lahko spoznamo kompleksnost ter zahtevnost uvajanja ideje inkluzije v šole. Za vsakega izmed specifičnih kazalcev je naprej predvidenih deset ali več vprašanj, ki šolam omogočajo ugotavljanje stanja. To naj bi pomenilo podlago za načrtovanje uvajanja inkluzivne naravnosti na ravni posameznih šol.

***Ad A.1.) Oblikovanje sprejemajoče šolske skupnosti***

... je temeljna smernica, v okviru katere so izpostavljeni naslednji specifični indikatorji:

A.1.1. Vsak se počuti sprejetega.

A.1.2. Učenci pomagajo drug drugemu.

A.1.3. Osebje šole med seboj sodeluje.

A.1.4. Osebje šole in učenci so v medsebojnih odnosih spoštljivi.

- A.1.5. Osebjje šole in starši med seboj sodelujejo.
- A.1.6. Osebjje šole in vodstvo med seboj dobro sodeluje.
- A.1.7. Vse lokalne skupnosti so vključene v šolo (prav tam, str. 39).

#### **Ad A.2.) Uvajanje/utrjevanje inkluzivnih vrednot**

Izpostavljene inkluzivne vrednote so gotovo temelj inkluzivne prakse, zato je pomembno, da šole vpeljejo inkluzivne vrednote v jasno oblikovan vzgojni koncept, v katerem se očitno odraža naslednje:

- A.2.1. Za vse učence obstajajo visoka pričakovanja.
- A.2.2. Osebjje šole, vodstvo, učenci in starši si delijo filozofijo inkluzije.
- A.2.3. Učenci so enako cenjeni.
- A.2.4. Osebjje šole in učenci postopajo drug z drugim kot s človeškimi bitji, na spoštljiv način.
- A.2.5. Osebjje šole se trudi odstraniti ovire pri učenju in participaciji z vseh vidikov šole.
- A.2.6. Šola stremi k minimizaciji vsakršnih oblik diskriminacije (prav tam).

#### **Ad B.1.) Razvijanje šole za vse**

Temeljna smernica oblikovanja šolske politike pravi, da je treba razvijati šolo za vse, pri čemer je pomembno naslednje:

- B.1.1. Imenovanja in napredovanja šolskega osebja so pravična.
- B.1.2. Vsem novim članom šolskega osebja se nudi pomoč privajanja na šolo.
- B.1.3. Šola poskuša sprejeti vse učence iz svojega okoliša.
- B.1.4. Šola poskrbi, da je njena stavba fizično dostopna vsem ljudem.
- B.1.5. Vsem novim učencem se pomaga privaditi na šolo.
- B.1.6. Šola organizira učne skupine tako, da so vsi učenci cenjeni (prav tam, str. 40).

#### **Ad B.2.) Organiziranje pomoči različnim (učencem)**

Pri organiziranju pomoči za vse učence je treba paziti na naslednje specifičnosti:

- B.2.1. Vse oblike pomoči so koordinirane.
- B.2.2. Aktivnosti profesionalnega razvoja šolskega osebja pomagajo osebju pri odzivanju na raznolikost učencev.
- B.2.3. Politika 'posebnih individualnih potreb' je inkluzivna politika.
- B.2.4. Smernice prakse na področju posebnih izobraževalnih potreb (angl. The Special Educational Needs Code of Practice 2001) so namenjene zmanjševanju ovir pri učenju in participaciji vseh učencev.

- B.2.5. Pomoč učencem, ki se učijo angleški jezik kot drugi jezik, se koordinira skupaj z učno pomočjo.
- B.2.6. Politika 'pastoralne' (vzgojne) in vedenjske pomoči je povezana z razvijanjem kurikulumu in politiko učne pomoči.
- B.2.7. Pritiski disciplinske izključenosti upadajo.
- B.2.8. Ovire glede prisostvovanja so zmanjšane.
- B.2.9. Ustrahovanje je zmanjšano na najmanjšo možno mero (prav tam).

### ***Ad C.1.) Usklajevanje učenja različnih (učencev)***

Prvo smernico tretje dimenzije usklajevanje učenja, ki se odziva na raznolikost učencev, je mogoče dosegati v naslednjih primerih:

- C.1.1. Poučevanje je načrtovano z mislijo na učenje vseh učencev.
- C.1.2. Učne ure spodbujajo participacijo vseh učencev.
- C.1.3. Učne ure razvijajo razumevanje drugačnosti.
- C.1.4. Učenci so aktivno vključeni v svoje lastno učenje.
- C.1.5. Učenci se učijo v sodelovanju.
- C.1.6. Ocenjevanje prispeva k uspehu vseh učencev.
- C.1.7. Razredna disciplina je utemeljena na medsebojnem spoštovanju.
- C.1.8. Učitelji med seboj sodelujejo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji.
- C.1.9. Pomočniki pri poučevanju podpirajo učenje in participacijo vseh učencev.
- C.1.10. Domače naloge pripomorejo k učenju vseh učencev.
- C.1.11. Vsi učenci se vključujejo v dejavnosti zunaj razreda (prav tam, str. 41).

### ***Ad C.2. Zagotavljanje sredstev podpore učencem z individualnimi izobraževalnimi potrebami***

Specifični indikatorji druge smernice znotraj tretje dimenzije so:

- C.2.1. Raznolikost učencev je izhodišče poučevanja in učenja.
- C.2.2. Strokovna znanja šolskega osebja so polno izkoriščena.
- C.2.3. Osebje razvija pripomočke, ki podpirajo učenje in participacijo.
- C.2.4. Sredstva skupnosti so znana in se uporabljajo.
- C.2.5. Šolska sredstva, ki podpirajo inkluzijo, so porazdeljena pravično (prav tam).

V analizo obstoječega stanja naj bi bili na posameznih šolah vključeni vsi, ki so kakor koli vključeni v delo šole, medtem ko naj bi vprašalnike z izpostavljenimi kazalniki inkluzije izpolnjevalo osebje šole. Pri vsaki trditvi naj bi se odločali, do katere stopnje je obravnavani



### ***IV. 3. 3. Dogajanje v razredih***

Uspeh inkluzivnega izobraževanja je najbolj odločilno odvisen od ***vsakodnevnega dogajanja v rednih razredih***. Inkluzivno izobraževanje ne pomeni soobstoja enega programa za hendikepirane učence (oz. tiste, ki se soočajo z oviram) in enega programa za preostale učence, marveč predpostavlja spreminjanje programa in načinov poučevanja za vse učence v razredu. V tem smislu inkluzivno izobraževanje vključuje ne le prilagoditev programov rednih razredov in strategij poučevanja hendikepiranim učencem, ampak ustvarjanje okoliščin za premagovanje ovir, s katerimi se pri učenju ali pri participaciji soočajo tudi drugi učenci v razredu. Na splošno lahko rečemo, da to pomeni sprejemanje ***k učencu usmerjenega modela poučevanja*** tudi pri rednih učiteljih, ki se razlikuje od v kurikulum usmerjenega poučevanja (McDonnell 1998/2004, str. 422; The Salamanca ... 1994). V nasprotnem primeru (torej pri vztrajanju pri poučevanju tipičnega razreda učencev ter v tem kontekstu pri usmerjenost v kurikulum) se taka metoda dela kaže v vpeljevanju drugačnih aktivnosti samo za učence, ki se soočajo z ovirami, kar pomeni, da v rednih razredih obstajata dva ločena programa. Takšno stanje po mnenju McDonnella (1998/2004, str. 424) dodatno spodbuja ločevanje rednih in specializiranih učiteljev ter onemogoča razvijanja tehnik poučevanja, ki bi spodbujale inkluzivnost.

S posebnim ozirom na unikatne potrebe duševno hendikepiranih učencev so Wehmayer idr. (2002/2004) predstavili ***večstopenjski in večnivojski model odločanja***, ki vključuje tri ravni delovanja (načrtovanje, kurikulum in poučevanje), tri ravni na področju poučevanja (celotna šola, del šole in individualizirano) in tri ravni kurikulumu (prilagoditev, razširitev in prirojitev). Ta model predlaga, da so v eni skrajnosti učenci, ki imajo ekstenzivne potrebe po pomoči, večje prirojitev splošnega kurikuluma in individualizirano poučevanje, v drugi skrajnosti pa so nekateri učenci, ki imajo samo občasne potrebe po pomoči, minimalne prilagoditve splošnega kurikuluma in na celotno šolo implementirane strategije najbolj kakovostnega poučevanja. V zvezi s tisto skupino učencev, ki imajo le občasne potrebe po pomoči in zahtevajo le minimalne prilagoditve splošnega kurikuluma, avtorji zatrjujejo, da bi šole morale sprejeti načela univerzalnega oblikovanja pripomočkov, ki ima pet značilnosti:

- materiali, ki dopuščajo nepristransko uporabo večini učencev,
- materiali, ki skrbijo za prilagodljivo uporabo prek različnih pomenov predstavitve in izražanja,
- materiali, ki dopuščajo nezahtevno in intuitivno rabo ter se izogibajo nepotrebnim kompleksnosti,
- materiali, ki predstavljajo informacije postopoma (po delih),
- materiali, ki jih je moč zaključiti v razumnem, sprejemljivem času.

Inkluzivno izobraževanje zahteva tesno sodelovanje med učitelji rednih razredov in množico drugih, vključno s specialnimi pedagogi, asistenti, terapevti in starši. Značilnosti **modela posvetovanja**, ki predpostavlja **primarno odgovornost učitelja rednega razreda za učence skozi vse programe**, so: enak profesionalni status rednih in specialnih učiteljev ter vključenost staršev v odločanje in načrtovanje (Antia idr. 2002/2004); asistenti pri poučevanju delajo v partnerstvu z učitelji in ne čisto sami, da bi preskrbeli dodatno/dopolnilno pomoč učencem, ki se soočajo z ovirami; večina dodatne pomoči naj bo preskrbljena znotraj razreda (*in situ*), ne pa ločeno od drugih (Davis in Hopwood 2002/2004).

Druge **značilnosti dela učiteljev v rednih razredih**, ki so bile identificirane kot pomembne v inkluzivnem izobraževanju, in od katerih imajo korist vsi učenci, se nizajo od razvijanja razredne skupnosti z jasno razredno kulturo, v kateri učitelji in učenci skrbijo drug za drugega, do medsebojnega nudenja podpore v okviru konstruktivističnega pojmovanja poučevanja. Pogosteje navedene značilnosti učiteljevega dela v inkluzivnem izobraževanju so: (1) **heterogene skupine glede sposobnosti**, (2) **kooperativno učenje**, (3) **vrstniško tutorstvo**, (4) **treningi socialnih veščin**, (5) **osredotočenost na naloge** (Harrower in Dunlap 2001/2004; King-Sears 1997/2004; McDonnell 1998/2004); (6) **kurikularna diferenciacija** kot npr. prilagoditev, prireditve, vzporedno poučevanje in integrirano (angl. overlapping) poučevanje (King-Sears 1997/2004); (7) **ohranjanje na skupnosti temelječega poučevanja**; (8) **posploševanje iz resničnega sveta**, kadar simulirane razredne aktivnosti ne bi bile učinkovite (prav tam; Wilson 1999/2004); (9) **nadaljnje individualno poučevanje**, ki bi lahko bilo razumljeno kot neprimerno v splošnih razrednih razmerah, (10) **možnosti oblikovanja prijateljstev** (Wilson 1999/2004); (11) **učencem, ki se soočajo z ovirami, dati možnost odločanja o stvareh, ki vplivajo na njihovo življenje** (Brown in Shearer 1999/2004; Skrtic idr. 1996/2004). Scott idr. (1998/2004) so za obdobje 1982–1996 naredili pregled literature o prilagoditvah poučevanja, ki so bile priporočane za hendikepirane učence v inkluzivnih razredih. Prilagoditve so razdelili v dve skupini: na tiste, ki so bile pojmovane kot 'tipične', in tiste, ki so 'specializirane'. Primeri priporočenih prilagoditev vključujejo prikrojeno poučevanje (tipično: konkretna demonstracija; specializirano: prikroji tempo individualnim študentom), preoblikovanje nalog (tipično: oskrbeti modele reševanj nalog; specializirano: razdelitev nalog v majhne korake) in vplivanje na primernejša vedenja (tipično: pozitivno pogojevanje; specializirano: pogojevanje nekaterih z individualno prilagojenimi spodbudami).

Na ravni dogajanja v razredih nekoliko pogrešam socialni vidik ali – natančneje povedano – večji poudarek na vidik odnosov med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Nedvomno priporočene oblike in metode dela – poučevanja spodbujajo pogostejše stike med

učenci, pripravljenost za medsebojno pomoč ipd., pa vendar je treba večjo pozornost namenjati graditvi medosebnih spoštljivih odnosov (to poudarjata tudi Booth in Ainscow 2002), ki niso vezani na aktivnosti v okviru izobraževanja. Večji poudarek bi bil torej potreben na ugotavljanju počutja sprejetosti in medsebojnega spoštovanja pri učencih v posameznih razredih ter povezavi le-tega z učiteljevim vodenjem in premišljenim vzgojnim delovanjem v razredu.

#### ***IV. 4. Kritike inkluzivnega izobraževanja***

Takoj na začetku je treba omeniti, da večina kritik prihaja od avtorjev, ki so neprikriti zagovorniki ohranjanja segregiranih šol, ali pa pristajajo le na potrebnost reformiranja posebnega izobraževanja, toda ne z ukinjanjem. Vsekakor je vredno prisluhniti tudi pogledu 'z drugega brega te reke', ki marsikje povzroča burne odzive – najbrž tudi zato, kar izpostavlja Lindsay (2003/2004), da četudi ima filozofija inkluzivnega izobraževanja na prehodu v 21. stoletje precejšno moč, v literaturi *ni popolne naklonjenosti tej ideji*. Kljub temu, da segregativne oskrbe predstavljajo zanikanje človekovih pravic hendikepiranim osebam, trdi (prav tam), da ***Salamanška izjava*** z nagovarjanjem držav, naj razvijajo inkluzivno izobraževanje, ***vsebuje mnoge sporne vidike, kot so: pretirano poudarjanje edinstvenosti učečih se posameznikov, pomanjkljiva razjasnjenost, 'kaj' in 'zakaj' je redna šola, ter neuravnoteženost v poudarjanju socialnega modela v nasprotju z medicinskim***. Glede na zadnjo kritiko, ki podpira usmeritev stran od medicinskega (znotraj otroka) modela k socialnemu (okolščinam), Lindsay zasluti, da je sodobna, vendar omejena ***privržnost socialnemu modelu spodbudila pojmovanje, da je inkluzija izključno vprašanje pravic in da vprašanje njene učinkovitosti v praksi ni ključno***. Lindsay trdi, da ni stvar v enem ali drugem modelu, marveč v iskanju pravega ravnotežja med njima in v razumevanju, kako vplivata drug na drugega. V nadaljevanju zagovarja idejo, da je najboljši način povečevanja pravic učencev prek temeljnih raziskovalnih projektov, ki bodo prikazali učinkovitost šolanja v različnih okoljih oz. razmerah.

Oliver (1996, str. 97) je prepričan, da je *inkluzija*<sup>39</sup> *na ideološki ravni oblikovana tako, da je kritična analiza skoraj nemogoča*. Ponovno odkrivanje državljskih pravic v zadnjih letih 20. stoletja namreč *ni privedlo do temeljitejšega razumevanja procesov izključevanja nekaterih skupin iz ustaljenih vzorcev socialnega življenja, pa tudi ni bistveno povečalo njihove legalne pravice po vključenosti*. Strinjamo se lahko z njegovo ugotovitvijo, da ključnih procesov izključevanja v teku šolanja doslej večinoma še nismo uspeli prepoznati, kar na žalost odražajo tudi mnogi statistični podatki o tem, kje se naprej šolajo marginalizirani učenci oz. na kateri stopnji zaključijo pot svojega formalnega izobraževanja.

Pri vprašanju, kateri model je najbolj primeren pri določanju nadaljnjih poti inkluzivnega izobraževanja, Clark idr. (1995/2004) ugotavljajo, da sta v preteklosti posebno izobraževanje obvladovali dve paradigmi: psiho-medicinska, ki je osredotočena na primanjkljaje znotraj posameznih učencev, in socialno-politična, pri kateri gre za osredotočenost na strukturne neenakopravnosti na makrosocialno ravni, ki se odraža na institucionalni ravni. K tema dvema paradigmama so avtorji Clark idr. dodali tretjo, t. i. 'organizacijsko paradigmo', ki so jo prepoznali v številnih razpravah, kot npr. Ainscow (1995/2004) ter Kerzner Lipsky in Gartner (1999/2004). V tej novejši paradigmi je posebno izobraževanje razumljeno kot posledica pomanjkljivosti rednih šol; najdeni bi morali biti načini, ki bi redne šole naredili sposobnejše za odzivanje na raznolikost učencev. Toda tudi organizacijska paradigma se ni izkazala kot tista, ki bi najbolj učinkovito reševala zadrege na področju inkluzivnega in specializiranega izobraževanja, kajti tudi v njej je Skidmore (2004, str. 11) prepoznal pretirano izpostavljanje zgolj enega vidika (neprimernost organiziranosti šol in prilagojenosti programov), ki ne zmore zaobjeti celotne kompleksnosti šolanja učencev in vodi v redukcionistične rešitve. Norwich (2002/2004, str. 112) zagovarja biopsihosocialni ali interaktivni model, ki lahko omogoči interdisciplinarni pristop in analiziranje problemov na različnih ravneh, kar bi nedvomno prispevalo k bolj konstruktivnim rešitvam.

V svojem kritičnem razmišljanju o inkluzivnem izobraževanju Hegarty (2001/2004) poudarja tri glavne točke. Najprej se loti problema mnogih *definicij inkluzivnosti*, ki so *osvetljene s številnimi drugimi koncepti* (npr. odličnost v izobraževanju, dobre šole), kar *prispeva k zmedi in neuporabnosti*. V nadaljevanju je *kritičen do zagovornikov*

---

<sup>39</sup> Oliver sicer v svojem delu govori o starem in novem pogledu na integracijo, pri čemer nov pogled definira kot (1) proces, ki je (2) problematičen ter se dotika tako (3) izobraževalnih kot tudi političnih procesov na vseh ravneh. Predpostavlja (4) spreminjanje šolskega etosa, od (5) učiteljev pričakuje priučitev za uresničevanje integracije, pa tudi (6) vsebina kurikulumu je potrebna temeljitih sprememb. Integracija pomeni (7) moralno in politično pravico, kjer je očitno (8) spoštovanje in cenjenje hendikepiranih učencev. V nekaterih okoljih (9) na drugačnosti utemeljena integracija postaja izvedljiva politična realnost, pa vendar se je (10) za integracijo potrebno boriti. (Oliver 1996, str. 84) Ta nov pogled na integracijo bi vsekakor lahko poimenovali inkluzija.



*popolne inkluzije*, saj je prepričan, da za nekatere učence, ki se soočajo z ovirami pri izobraževanju in socialni participaciji, vključenost v okolje rednih šol niti ni mogoča niti zaželena (učenci z vizualnimi poškodbami bodo potrebovali trening mobilnosti zunaj rednih razredov). Tretja stvar, na katero opozarja, je, da *pretirano pogosto poudarjanje pojma inkluzije*, ki je sicer zelo pomemben, *pomeni veliko tveganje, da bi prišlo do prevračanja hierarhije vrednot v izobraževanju*. Cilja šolanja sta predvsem (a) razvijanje potencialov mladih ljudi (vzgoja) in (b) usposabljanje za odraslo, odgovorno življenje (izobraževanje), pri uresničevanju katerih pa se predpostavlja inkluzivna naravnost šol. Pri tem pretirana osredotočenost zgolj na vključenost raznolikih skupin učencev lahko prispeva k zanemarjanju namenov in ciljev šolanja.

V kontekstu ZDA Fuchs in Fuchs (1994/2004, str. 295) trdita, da so *zagovorniki popolne inkluzije* (kot npr. Skrtic idr. 1996/2004; Kerzner Lipsky in Gartner 1999/2004) izjemno glasni in njihova perspektiva precej ločena in nepovezana s pomembnostjo rednega izobraževanja. Med njimi je moč opaziti, da ne *želijo* drugega kot *izločiti posebno izobraževanje* in obstoječi kontinuum nameščanja. *Sama pa spodbijata prepričanje, da redna šola lahko vključi hendikepirane učence, medtem ko ima že tako številne težave s prilagajanjem obstoječi raznolikosti učencev*.

V podobno smer gredo tudi drugi avtorji iz ZDA, kot Kavale in Mostert (2003/2004), ki trdita, da je *ideologija popolne inkluzije s svojo zahtevo po učinkovitosti ter s pogosto zavrnitvijo empiričnih dokazov nesorazmerno in nekonstruktivno vplivala na politiko in prakso*. Po njunem mnenju bi morali biti *empirični dokazi ključni element odločanja, kje naj bo hendikepirani učenec deležen pomoči*. Ali kot sugerira Sasso (2001/2004), naj inkluzija ne bo obravnavana kot *izid* ali cilj sam po sebi, marveč je bolj logičen in bolj koristen pogled nanjo kot na *spremenljivko postopanja* (angl. treatment variable), torej kot na sredstvo, ki usmerja učence k večji uspešnosti in participaciji. Podobno kritiko smo zasledili tudi pri integraciji.

Z angleške perspektive Norwich (2002/2004, str. 102) zavzame podobno, čeprav do neke mere manj kritično stališče, ko trdi, da je dualnost na področju izobraževanja hendikepiranih učencev primerna. Medtem ko bi *področje moralo vzpostavljati integralne povezanosti z rednim izobraževanjem, mora biti njuna različnost prepoznavna*. To razmerje je najbolje opredeljeno v pojmu *povezovalna specializacija* (angl. connective specialization), ki *opozarja na medsebojno odvisnost različnih specialistov in na deljenje v razmerju do celote*. Norwich meni, da je njegovo stališče nekje vmes, tj. med stališčem 'separatista' in stališčem 'radikalista', ki zagovarja 'popolno inkluzijo'. Izhaja namreč iz študije o prehajanju učencev z odločbami v srednje šole (Lunt in Norwich 1999), ki

vsebuje ugotovitev, da so ti učenci nesorazmerno pogosteje v srednjih šolah, katerih učenci na eksternih preizkusih znanja dosegajo najslabše rezultate (prav tam, str. 104–105). Očitno se 'segregacija' prestavi na sekundarno stopnjo, ker se redne osnovne šole nezadovoljivo odzivajo na raznolike potrebe učencev z odločbami. Norwich v svojem prispevku sicer ne predstavi podatkov, kam so se najpogosteje vpisovali učenci iz segregiranih osnovnih šol, kar bi bilo na tem mestu bolj pomembno v smislu dokazovanja, katera šola se najbolj primerno odzove na hendikepirane. Vsekakor pa tudi ti podatki kažejo na ne najbolj konstruktivne oblike prilagoditev in morebitnih pomoči hendikepiranim, ki so jih bili deležni v rednih šolah.

Hall (2002/2004) predstavlja nekoliko radikalnejše stališče, ko trdi, da **zagovorniki inkluzije** s pospeševanjem možnosti hendikepiranih učencev, da se povezujejo in učijo skupaj z drugimi, ki delijo podobne identitete in življenjske izkušnje, **spregledajo** ne le **vrednote kulture hendikepiranih**, temveč tudi **vidik formacije identitete** in v tem kontekstu potrebo po združevanju z drugimi, podobno hendikepiranimi. Končuje s sugestijo, da bi bile spremembe obstoječega sistema posebnega izobraževanja bolj učinkovite s podpiranjem kulture hendikepiranih kot pa z gibanjem k popolni inkluziji (pri nas je mogoče podobno stališče zaslediti pri Rutarju 1997).

Predstavljene kritike inkluzivnega izobraževanja se pojavljajo na precej različnih ravneh oz. nekatere izhajajo iz posebnosti politično-kulturnega okolja avtorja. V večini primerov gre za kritičen odziv na zagovornike popolne inkluzije, ki svoje stališče najpogosteje utemeljujejo s človekovimi oz. državljanskimi pravicami, redkeje pa izpostavljajo druge vidike, ki jih pri razmisleku in utemeljevanju inkluzivnega izobraževanja vsekakor ne bi smeli spregledati (npr. izpeljava potrebnih pomoči posameznemu učenci, ki deluje bistveno bolj stigmatizirajoče, kot pa, če bi bil ta učenec vključen v segregirano obliko šolanja, ali vidik počutja učenca in možnost vzpostavljanja iskrenih in vzajemnih odnosov ipd.). V njih je tudi precej očitna težnja zagovarjanja posebnega izobraževanja kot nujnega in potrebnega. Ali drugače povedano: ob prebiranju teh kritik človek dobi občutek, kot da je zahteva po inkluzivnem izobraževanju zgrajena na predpostavki popolnega zavračanja dosedanjega dela specialnih pedagogov in težnji po ukinjanju posebnih šol. Morda bi se dalo v nekaterih definicijah inkluzivnega izobraževanja to predpostavko – torej izjemno očitno omalovaževanje slehernega dela in truda na področju posebnega izobraževanja – tudi jasno prepoznati. Občutek 'napadenosti' pa seveda vodi v obrambo in dokazovanje nasprotnega s strani tistih, ki (so) v teh institucijah ali na takšen način delajo/-li. Zaradi kompleksnosti tematike inkluzivnega izobraževanja je smiselno pogledati, kakšni paradigmatiski preobrati so se na nekaterih ključnih področjih vzgojno-izobraževalnega dela v zadnjih desetletjih zgodili.

#### ***IV. 4. 1. Paradigmatske spremembe in nesoglasja***

Spremembe je mogoče najlažje razumeti prek pregleda niza paradigmatskih sprememb na tistih področjih, ki so zelo pomembna tudi za razmislek o možnostih inkluzivnega izobraževanja. Nekatere od teh so sicer specifične za področje posebnega izobraževanja, medtem ko druge odražajo spremembe v širšem sistemu izobraževanja.

Kako se je ***področje utemeljevanja posebnega izobraževanja*** spreminjalo v zadnjih 50 letih, je bilo že precej natančno prikazano (v poglavju III. 1.), ko smo spoznali vpliv različnih perspektiv (esencialistična, socialno-politična, materialistična, postmoderna in perspektiva gibanja za hendikep) in diskurzov nezmožnosti (medicinski diskurz, diskurz usmiljenja, laični diskurz in diskurz pravic) na konceptualizacijo posebnega izobraževanja. Poznavanje diskurzov nezmožnosti in diskurzov znotraj integracijskih politik omogoča prepoznavanje interpretacij najmočnejših družbenih skupin pri sprejemanju (političnih, strokovnih, birokratskih) odločitev, vezanih na posebno izobraževanje. In v tem smislu novo poimenovanje teženj po vključevanju večine učencev v redne šole samo po sebi ne prispeva k spreminjanju že obstoječih praks. Kot opozarja Slee (1998, str. 130–131), je inkluzija lahko le novo ime za funkcionalizem (ki je neločljivo povezan z esencialistično perspektivo), in sicer v primeru, ko je primanjkljaj lociran v posamezniku, ki tako postane predmet klasifikacije, regulacije in obravnavanj. V takšnem pojmovanju je naloga specialnih pedagogov upravljanje z raznolikostmi. V preteklosti se je to odražalo v ločevanju rednih in segregiranih izobraževalnih oskrb, v zadnjem času pa se kljub zahtevi po inkluziji v redne razrede večkrat predpostavlja prilagoditev obstoječemu sistemu. Nekateri so namreč prepričani, da se inkluzija, podobno kot integracija, ne more razvijati brez asimilacije, zato je v tem pojmovanju inkluzija omejena le na tehnični vidik – kot problem porazdelitve sredstev, upravljanja, socialnega razvrščanja in oblikovanja primernega poučevanja (management diskurz). Tako inkluzija implicitno sprejema vrednote redne šolske oskrbe v smislu, da bo inkluzija dosežena, če bodo pripomočki, materiali in ljudje locirani skupaj z učencem v novo okolje, ko bodo strategije poučevanja bolj prilagodljive ipd. A to so le tehnična vprašanja; takšni kozmetični popravki so podvrženi izvajanju globoko zakoreninjene kulture izključevanja in služijo predvsem interesom šole, ki ohranja pedagogiko, kurikulum, organizacijo in kulturo kot neomajno ter zahteva podrejenost učencev (normalnosti) s ciljem asimilacije (prav tam, str. 132). Vse to se v mnogih državah kaže v dramatičnem porastu izključevanja in širjenju kategorij vedenjskih motenj.

Inkluzija zato je zahteva, da izobraževalci problematizirajo svoje teorije nezmožnosti in šolanja. Za ta namen pa je po mnenju Sleeja (1998, str. 134) na področje posebnega in rednega izobraževanja treba 'uvoziti' strukturalne in poststrukturalne teorije. Socialni model

nezmožnosti (Abberley 1987; Oliver 1996) je bil primeren za razvijanje gibanja za pravice hendikepiranih ljudi, poststrukturalno analizo pa bi bilo treba vpeljati za širjenje mnogih nezdržljivih glasov in identitet hendikepiranih ljudi (prav tam). S tem oz. z oblikovanjem kulture glede na številne identitete uporabnikov šole preskrbimo večji obseg inkluzije učencev v izobraževalni projekt. Praktične posledice za šole in učitelje so v premišljenih relacijah različnih komponent izobraževalnega, organizacijskega in kulturnega življenja šol. Ta nova teoretična orientacija nas prisili k razmisleku, kakšen je naš odnos do raznolikosti in kako jo podpiramo prek številnih razporeditev resursov, pedagoških in kurikularnih spodbud, da bi razširili možnosti za vse učence, ne pa podpirali ločenega sistema izobraževanja. Gre torej za vprašanje kulture, inkluzivne ali ekskluzivne, ki je posredovana prek akademskih vsebin in oblik podajanja (govora) ter tudi prek strukture odnosov in procesov šolanja (prav tam, str. 135).

Inkluzija kot kulturni cilj govori o ponovnem razmisleku struktur moči in socialnih relacij ter njenem posredovanju prek etosa in aktivnosti izobraževanja. Simbiotično razmerje med rednim in posebnim izobraževanjem ovira teoretiziranje. Teoretiziranje posebnega izobraževanja ne bo samo po sebi izzvalo njegovih osrednjih meril, s čimer bi vplivalo na rekonstrukcijo šolanja, zato mora biti poziv oz. kritika posebnega izobraževanja uvožena. Ta proces se je po mnenju Sleeja (1998, str. 136) začel z razširjanjem sociologij izobraževanja, splošnega in posebnega še posebej.

Drugo področje je **ocenjevanje znanja** (angl. assessment), na katerem tekmujeta dve paradigmi. Tradicionalno (in sodobno v mnogih državah v razvoju) je bilo ocenjevanje pojmovano zlasti kot sredstvo za razvrščanje ali izbiranje, s čimer naj bi učeči (ne) imeli možnosti za nadaljevanje svojega izobraževanja oz. pri izbiri zase sprejemljivega poklica. Kadar je ocenjevanje uporabljeno predvsem s takšnimi nameni, je neizogibna posledica, da hendikepirani in drugi marginalizirani učenci potegnejo krajši konec. Takšni pristopi k ocenjevanju imajo učinek stigmatizacije določenih učencev kot neuspešnih, manjvrednih, kar je imelo nanje nedvomno demotivirajoč učinek. Vedno bolj pa je ocenjevanje razumljeno kot tisto, ki naj pomaga in spodbuja napredovanje posameznika s promocijo učenja in z vodenjem poučevanja ob upoštevanju tega, kaj učeči že ve, lahko naredi ali je izkusil.

Tretje področje se dotika vprašanja pravic oz. **kje in kako naj se uresničuje pravica do osnovnega izobraževanja**. Gibanje za inkluzivno šolo trdi, da bi redne šole morale sprejeti pravice vseh učencev do vključitve in prejemanja izobraževanja v le-teh; zmanjševati ovire pri učenju; prilagoditi se različnim slogom in ravnem učenja učencev ter zagotoviti enako(pravno)st izobraževalnih možnosti prek primerne kurikuluma, šolske organizacije, uporabe resursov in partnerskega odnosa z njihovo skupnostjo. Nasprotno videnje pa je, da

ne morejo biti vsi učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami vključeni v redne šole in da argument človekovih pravic ne bi smel zasenčiti potrebnosti pridobivanja raziskovalnih empiričnih dokazov za inkluzijo. V ozadju te razprave je vprašanje, ali naj obstaja enotirni ali dvotirni sistem izobraževanja. Pri odločitvi za prvega se takoj postavi vprašanje, kako je lahko preoblikovan, da bi bil prilagojen raznolikosti? (Večina v prejšnjem poglavju predstavljenih kritik se giblje znotraj tega področja.)

Četrty vir nesoglasij izhaja iz **vplivnosti širših izobraževalnih reform**, ki so se pred kratkim zgodile ali se v mnogih državah še dogajajo, **na posebno in inkluzivno izobraževanje**. Kot je poudaril Mitchell (2004), te reforme vključujejo precej kritičnih vidikov, kot npr.: ločena politika rednih in specializiranih šol in v tem smislu 'borba' za nameščanje učencev v en ali drug sistem; premik odgovornosti za vodenje in upravljanje s centralnih uradov na lokalne ter tudi na individualne šole; premik od uporabe kontrole 'input' k merljivim merilom 'output' (in spremljajoče vprašanje 'high stakes testing'); povečana možnost starševske izbire (ta vidik bo nekoliko bolj osvetljen v V. poglavju).

Peto področje se nanaša na vidik pomembnejših **pedagoških vprašanj**. Ta se vrtijo večinoma okrog primernejših metod poučevanja (prednosti in pomanjkljivosti individualnega oz. skupinskega, prednosti in pomanjkljivosti heterogenih oz. homogenih skupin, različnih metod, ipd.), kar vse pa se odraža na področju ocenjevanja in kurikularnega načrtovanja. Načeloma se večinoma odvrtaajo od tradicije behaviorističnih koncepcij poučevanja in učenja ter tekmujejo s kognitivnimi in metakognitivnimi teorijami.

V vseh teh paradigmatških nasprotovanjih obstajajo spremljajoče napetosti. Še več; velja poudariti, da se različne države nahajajo na različnih stopnjah doseganja sporazumov. Te različnosti odsevajo številne dejavnike, vključno z intelektualno tradicijo, kulturne vrednote, ekonomsko in demografsko stanje.

Zaključimo lahko z mislijo Mitchella (2004, str. 1–2), ki v uvodu v zbornik besedil o posebnih izobraževalnih potrebah in inkluzivnem izobraževanju poudarja, da je pri določanju, kaj predstavlja najbolj primerno izobraževanje učencev, ki se soočajo z ovirami pri učenju in participaciji, treba odgovoriti na številna vprašanja, izmed katerih so najpomembnejša naslednja: kaj so cilji njihovega izobraževanja; kako naj jih kategoriziramo oz. ali je kategorizacija sploh potrebna; kakšno je sečišče hendikepa, etničnosti, spola in socialno-ekonomskega položaja; naj njihovo izobraževanje poteka v posebnih ustanovah ali rednih šolah; kakšno znanje predpostavlja posebno oz. inkluzivno izobraževanje; kakšen je vpliv širših izobraževalnih reform na izobraževanje marginaliziranih; kako naj bo financirano izobraževanje; kako naj se sprejema odločitve glede na načela enako(pravno)sti in pravičnosti; kaj pomeni najbolj primeren kurikulum in kako naj bo določen; kakšne so najbolj učinkovite

strategije poučevanja; kakšna je vloga staršev (npr. pri odločanju o nameščanju njihovih hendikepiranih otrok); kakšno naj bo izobraževanje učiteljev, specialnih pedagogov in asistentov; kakšna je vloga empiričnih raziskav pri odločanju o šolanju določenih, predvsem marginaliziranih učencev.

#### ***IV. 4. Na kaj vse bi morali biti pozorni, če bi želeli dosežati inkluzivno naravnost naših osnovnih šol?***

Iz predstavljenega lahko zaključimo, da v Sloveniji najprej potrebujemo resen strokoven premislek, ali je inkluzivna naravnost šol tista možnost, ki bi najbolje odgovarjala na trenutno zaznavne (in ponekod ne prav majhne) probleme (osnovnega) šolanja. Na podlagi številnih mednarodnih dokumentov, ki države nagovarjajo v to smer, se zdi to vprašanje zgolj retorično. Osebno menim, da odločitev za razvijanje šol v smeri večje inkluzivnosti pomeni izjemno velik zalogaj, ki se ne tiče le osnovnih šol, temveč celotnega sistema izobraževanja, prav tako pa tudi ne le hendikepiranih, ampak vseh učencev, ki so (bili) deležni izključevanja iz kurikuluma in/ali socialne participacije. Zatorej pri tem ne gre le za ponovno oblikovanje temeljnih ciljev šolanja in v tem smislu odnosa specializiranih in rednih šol, ampak tudi za vidik inkluzivnega izobraževanja na sekundarni, terciarni ravni ter prav tako na družbeni vidik udejanjanja inkluzivnosti, torej na prepoznavnost in spoštovanje drugačnosti marginaliziranih skupin v slovenski družbi nasploh.

V primeru sprejetja odločitve za inkluzivnost šolskega sistema bi bilo treba v naslednjem koraku spodbuditi širšo razpravo o pojmovanju tega procesa med različnimi strokovnjaki in praktiki ter seveda predstavniki politike, in sicer z namenom oblikovanja ideje znotraj okoliščin in možnosti, ki so značilne za naše socialne, kulturne, ekonomske, politične in strokovne razmere (UNESCO 2003). Slediti bi moral temeljit premislek o uvajanju tako oblikovane ideje v prakso, pri čemer bi morali najprej razmisliti o primernosti oz. morebitni neustreznosti obstoječih formalnih rešitev na širšem področju izobraževanja in sprejetju bolj primernih rešitev, ki bi bile v podporo udejanjanju te ideje. Z istega vidika bi bili nadaljnje prevetritve potrebni tudi različni strokovni dokumenti (pravilniki, merila za usmerjanje ipd.), ki bistveno zaznamujejo delo z marginaliziranimi.

Pri uvajanju sprememb bi bilo smiselno upoštevati priporočila, ki sem jih natančneje že predstavila (v poglavju IV. 3. 2.), tj. narediti strateški načrt njihovega nadaljnjega uvajanja na ravni države. Pri tem načrtovanju bi morali biti še posebno pazljivi pri določenih vidikih, ki so se v mnogih državah pokazali kot izjemno sporni (financiranje sistema izobraževanja,

vidik (de)centralizacije upravljanja, merila vrednotenja šol, soodločanje staršev ipd.), in razmisliti o učinkih sprejetih rešitev na druge ravni udejanjanja inkluzivnosti. Nedvomno bi bilo treba na nacionalni ravni zelo veliko pozornosti nameniti razvijanju dodatnih ali primerno spremenjenih programov usposabljanja, ki bi zagotovili ne le potrebne veščine, marveč še zlasti vplivali na (konstruktivna) stališča glavnih akterjev, torej vseh vključenih v pedagoški proces. Na državni ravni bi bilo vredno razmisliti tudi o oblikovanju primernih spodbud, ki bi resnično nagovarjale vse udeležene k težnji po uresničevanju oblikovane ideje.

Nenazadnje (ali pa najprej) bi morali skušati najti poti preseganja vplivov dosedanjega dvotirnega sistema izobraževanja, ki so se močno zakoreninili v prakse izobraževanja ter še zlasti v načine razmišljanja in reševanja težav učencev, ki se soočajo s kakršnimikoli ovirami pri učenju ali socialni participaciji. Brez dvoma je to najtežji del preseganja izključevalnih praks, saj je zelo globoko zasidran v diskurze na področju izobraževanja in tudi v mentalnih shemah večine delujočih pedagoških delavcev. Kljub težavnosti in pričakovanjem počasnega spreminjanja teh izključevalnih praks tako na družbeni kot na individualni ravni je to prvi pogoj, če želimo, da se med profesionalci specializiranih ustanov in rednih šol vzpostavi komunikacija, v kateri ne bo prevladoval boj za ohranjanje (do)ločenih področij, marveč se bodo vsi skupaj usmerjali v konkretne probleme in težave ter jih skušali s skupnimi védenji reševati.

## **V. PRIMERJALNA ŠTUDIJA RAZVOJA INKLUZIVNIH ŠOL V RAZLIČNIH DRŽAVAH**

Primerjava izkušenj iz nekaterih držav, kjer so se razvijanja inkluzivno naravnanih šol že resneje lotili, nam bo omogočila vpogled v ta nikoli povsem zaključeni in kulturno-ekonomsko močno pogojeni proces. Navkljub tem pogojenostim menim, da so njihove izkušnje in spoznanja izjemno dragoceni, saj lahko prispevajo k bolj kompleksnemu in temeljitejšemu premisleku, kako bi se tega procesa lahko lotili tudi pri nas. V ta namen bom predstavila izkušnje v le nekaj izbranih državah – in sicer na Norveškem, v ZDA in v Angliji. Spoznavali bomo zgodovinski razvoj inkluzije na področju izobraževanja ter pojmovanje le-te na zakonodajni ravni in tudi znotraj posameznih šol ter skušali ugotoviti, v kakšnem razmerju je ta pojem s predhodnim pojmom integracije oz. 'mainstreaminga'.

Za to primerjavo sem kot temeljna vira uporabila nekoliko starejše, vendar še vedno zelo aktualno delo Gillian Fulcher, *Disabling Policies? A comparative approach to education and disability* (1989) in skoraj deset let kasneje izdano delo *From Them to Us; An international study of inclusion in education* (1998), ki sta ga uredila Tony Booth in Mel Ainscow. Izhodišče analize G. Fulcher so različni diskurzi, ki se pojavljajo na formalni ravni in prek analize zakonodaje ter strokovnih usmeritev znotraj držav kažejo na prednosti in pomanjkljivosti le-teh pri uresničevanju integracije. Drugi vir je metodološko nekoliko bolj kompleksen in zahteva nekaj pojasnil. Ideja za primerjalno analizo študij primerov je začela zoreti v okviru skupine ljudi, ki so razpravljali o inkluziji (rezultat teh diskusij je delo *Towards Inclusive Schools?*, 1995), v kateri so na koncu sodelovali po eden, dva ali trije raziskovalci iz osmih držav (Norveška, Nizozemska, Anglija, Irska, Škotska, ZDA, Nova Zelandija in Avstralija). Najprej so izvedli uvodno študijo, ki je imela za izhodišče predstavitev pojmovanja inkluzije v študijo vključenih raziskovalcev ter v tej povezavi predstavljena procesa inkluzije in ekskluzije, zaradi česar je prihajalo do različnih teoretičnih predpostavk, o katerih je tekla burna razprava. V nadaljnji primerjalni študiji je bila torej dopuščena možnost različnih pogledov na inkluzijo in ekskluzijo med samimi raziskovalci v različnih državah, v okviru različnih raziskovalcev znotraj posameznih držav in še posebej med člani šolske skupnosti – učenci, starši, učitelji, drugimi delavci šole in organi, ki so povezani z upravljanjem šole. Šole (osnovne ali srednje), ki so jih raziskovalci v svojih državah izbirali za študije primerov, naj bi ne bile izbrane po principu 'dobrih praks', pač pa naj bi bil temeljni razlog za izbiro možnost raziskovanja procesov ter tudi praks inkluzije in ekskluzije. Raziskovalci so v nadaljevanju dobili temeljne



usmeritve glede predstavitve izbranih šol (glej prilogo št. 1) z namenom, da bi bila poročila vsaj približno poenotena in tudi primerljiva<sup>40</sup>.

Na začetku oblikovanja mednarodne študije so pričakovali, da bo večje strinjanje glede npr. pojmovanja inkluzije in ekskluzije kot kompleksnih procesov, ki vključujeta subtilne, od konteksta odvisne variacije participacije, ne pa kot stanje oz. položaj oseb, ki je impliciran v opredeljevanju šol kot 'inkluzivnih' ali 'ne-inkluzivnih' ali učencev kot 'polno vključenih' oz. 'ne-vključenih'. Pričakovali so tudi, da bodo načini kategoriziranja učencev v posameznih državah natančno pojasnjeni, še posebej zato, ker so veliko govorili o relativnosti konceptov ter posebni pozornosti te študije, da bodo stvari natančno opredeljene in razumljive. Toda ti dve pričakovanji se nista uresničili (Booth in Ainscow 1998, str. 14). Po prebranih poročilih so dodali seznam vidikov drugačnosti in perspektiv na inkluzijo in ekskluzijo. Ob tem je treba poudariti, da seznama ključnih vprašanj (glej prilogo 2) ne smemo razumeti kot enostaven kontinuum ali dihotomijo, temveč kontekstualno.

## ***V. 1. Pojmovanje integracije in inkluzije na Norveškem***

Norveška je severnoevropska država s 4,6 milijona prebivalstva, ki je bilo nekdaj večinoma ruralno, sedaj pa ga že okrog 80 % živi v urbanih predelih. Po zadnjih podatkih je na Norveškem 8 % priseljencev; v ta odstotek so vključeni vsi tisti, katerih starši so rojeni zunaj Norveške, med slednjimi pa je 46 % državljanov Norveške (The Education... 2005/06). Konec 80. let prejšnjega stoletja naj bi bilo več kot 90 % prebivalstva članov norveške evangeličanske luteranske cerkve, ki je državna (Vislie idr. 1987; v: Fulcher 1989, str. 78). Po dostopnih podatkih se odstotek vernikov očitno manjša, saj naj bi jih bilo v 90. letih 87 % (Nes Mordal in Strømstad 1998, str. 103), leta 2005 pa že 85 % (The Education...

---

<sup>40</sup> Od raziskovalcev so pričakovali, da v okviru izbranih šol vsi opravijo opazovanje v razredu in intervjuje z osebjem, učenci, starši in ostalimi, vključenimi v šolo. Glede drugega raziskovanja oz. izbire metod, ki jim bodo omogočale pridobiti čim bolj verodostojne informacije, pa so bili povsem svobodni. Vsi raziskovalci so se še med raziskovanjem srečali na tridnevem seminarju, kjer je imela vsaka raziskovalna skupina dve uri trajajočo predstavitev svoje študije primera, katere pisno različico naj bi prebrali pred srečanjem vsi prisotni. V razpravi so bile pojasnjene specifičnosti posameznih držav, šol ter tudi vse nejasnosti za poslušalce, kajti pri predstavitvah sistema izobraževanja in pojasnjevanja, vrednotenja konkretnih praks pogosto predpostavljamo osnovno poznavanje oz. razumevanje, ki pa je večkrat izjemno kulturno-zgodovinsko pogojeno in za ljudi iz drugih socialno-kulturnih okolij nerazumljivo. Po predstavitvah vseh študij primerov in (kritični) analizi predstavljenih ugotovitev so se dogovorili, kako naj bi raziskovanje v posameznih državah potekalo v prihodnosti, pri čemer se je večinoma pojavila potreba po bolj natančnem poizvedovanju, kaj se dogaja v razredih. V nadaljevanju so raziskovalci na podlagi oddanega poročila dobili zelo jasna navodila, kaj in kako naj bi predstavljali svoje ugotovitve, z namenom, da bi bila poročila vsaj približno primerljiva. Kljub temu se je, kot izpostavljata urednika, v nekaterih primerih zgodilo, da njune sugestije niso bile upoštevane; v nekaterih prispevkih niti ni povsem jasna zveza inkluzije in ekskluzije, pa tudi kritične distance avtorjev do njihove lastne predstave o teh dveh procesih ni.

2005/06). V uporabi sta dva uradna jezika, podeželska norveščina in norveška različica danščine, pri čemer je zanimivo, da je lokalnim izobraževalnim uradom na podlagi tajnega glasovanja prepuščena odločitev, kateri jezik bodo uporabljali pri poučevanju v šolah (Fulcher 1989, str. 78). Glede na to, da imajo učenci in njihovi starši pravico izbire med dvema uradnima jezikoma, se v praksi večkrat pojavijo nesoglasja zaradi pritožb staršev, ki so izbrali drugačen jezik kot večina. Sicer pa se vsi učenci učijo obeh jezikov v okviru predmeta norveščina, kajti zaključni izpiti iz norveščine vključujejo pisna dela v obeh jezikih<sup>41</sup> (The Education... 2005/06). V zadnjem času se zelo pogosto poudarja potreba po poučevanju učencev iz drugih jezikovnih skupin obeh jezikov, torej njihove materinščine in norveščine.

Na Norveškem se je trajanje obveznega šolanja s sprva 7 let (do leta 1969) najprej podaljšalo na 9 let (do leta 1997) in nato na današnjih 10 let. Obsega osnovno (od 1. do 7. razreda) in nižjo srednjo šolo (od 8. do 10. razreda). V osnovno šolo vstopajo otroci, ki v tistem koledarskem letu dopolnijo šest let. Na Norveškem je dolgoletna tradicija kombiniranja osnovnega in nižjega srednjega izobraževanja, ki se odvija v okviru skupne zakonodaje in nacionalnega kurikulumu. Zaradi tega mnogi prikazujejo, da je obvezno šolanje enotno, saj med stopnjama tako rekoč ni nobene formalne razdelitve (The Education... 2005/06).

Na Norveškem so šolski okoliši zelo tradicionalno določeni znotraj 435 občin, kar pomeni, da zaradi spreminjanja števila prebivalstva in preseljevanja obstajajo tako šole z nekaj deset učenci kot tudi takšne, ki jih obiskuje nekaj sto učencev. Starši zaradi oblikovanih šolskih okolišev skoraj nimajo možnosti izbire šol, razen če se odločijo za zasebno šolo (večinoma Waldorfske ali verske), pri čemer je zanimiv podatek, da je bilo na Norveškem v šolskem letu 1993/94 takšnih učencev, ki v starostnem obdobju 7–16 let obiskujejo zasebne šole, le 1,5 % (Nes Mordal in Strómstad 1998, str. 102–103). Opazno pa se v zadnjem času povečuje število priznanih neodvisnih (zasebnih) osnovnih in nižjih srednjih šol: v šolskem letu 2002/03 so obstajale 103 (z 11.164 učenci), v šolskem letu 2005/06 pa jih je bilo že 147 in v njih se je šolalo 13.327 učencev (The Education... 2005/06).

Pojem kurikulumu na Norveškem pomeni uradno priznan dokument, ki vključuje tako metodične principe izobraževanja kot vsebine za vsak predmet in vsako šolsko leto posebej, pri čemer se od učiteljev pričakuje, da le-tega prilagodijo posebnostim šolskega okoliša

---

<sup>41</sup> Poleg številnih drugih dialektov, ki jih je mogoče prepoznati v norveškem jeziku, je posebna pozornost namenjena jeziku Sami (tej skupini pripada približno 20.000 prebivalcev). Občine so dolžne organizirati vrtce za otroke te manjšinske skupine, v okoljih, kjer je njihov odstotek višji, pa mora biti obvezno šolanje zagotovljeno v njihovem jeziku. Vse to zato, ker se zavedajo, da je jezik (Sami) ključni nosilec kulture (Sami). V tem smislu je torej pomembno, da ga ohranjajo v pisani in govornici obliki. Drugi argument pa je poudarjanje razvijanja zmožnosti maternega jezika za uspešno pridobivanje znanja, vrednot in spretnosti; (The Education... 2005/06).

(vključijo lokalno kulturo). Leta 2004 je vlada predstavila konceptualni dokument Kultura učenja (angl. Culture for Learning), (No. 30 2003–2004), ki pomeni osnovo za reformo, poimenovano Promocija znanja (angl. The Knowledge Promotion). Temeljna težnja reforme, ki naj bi jo začeli izvajati v šolskem letu 2006/07, je izrazita prioriteta in pozornost za doseganje osnovnih spretnosti (branje, ustno in pisno izražanje, aritmetika ter IKT), ki morajo biti integrirane v kurikulumе vseh predmetov v vseh letih obveznega šolanja. V ta namen se bo število ur na nižji stopnji, še posebej v prvih štirih razredih, povečalo. Da bi se omogočila večja fleksibilnost v organizaciji in prilagoditvah izobraževanja, pa se bo povečal odstotek za prosto oblikovanje ur (do 25 % pri vsakem predmetu in na vseh stopnjah); (The Education... 2005/06).

Glede starosti, spola in zmožnosti v osnovnih in nižjih sekundarnih šolah večinoma oblikujejo heterogene oddelke, saj je združevanje po zmožnostih sprejemljivo le za krajše obdobje in s posebnimi razlogi. V osnovni šoli se učenci ne srečujejo s klasičnimi ocenami, saj je ocenjevanje (oz. povratna informacija), pri katerem se upošteva cilje v nacionalnem kurikulumu, namenjeno zlasti nadaljnjemu načrtovanju in usmerjanju posameznega učenca v smeri individualnega razvoja (Nes Mordal in Strómstad 1998, str. 103). Z ocenami (od 1 do 6) in zaključnimi izpiti (na koncu 10. razreda) se učenci srečujejo šele na sekundarni stopnji, kjer pa navkljub morebitnim negativnim ocenam ne smejo ponavljati razredov, vendar so upravičeni do številnih oblik pomoči (The Education... 2005/06).

Za učence s posebnimi potrebami učitelji v sodelovanju s starši in včasih tudi z učenci oblikujejo individualni učni načrt, izberejo učni material in seznam individualnih izobraževalnih ciljev za vsakega učenca posebej. To učiteljem na osnovnošolski ravni ne predstavlja posebnega napora, med drugim tudi zato, ker je metoda ocenjevanja formativna, medtem ko je na srednješolski stopnji to bistveno težje. Na težje oblikovanje individualnih programov v okviru sekundarnega šolanja vpliva tudi sama šolska organizacija, saj so učni predmeti čez dan jasno ločeni med različne učitelje, kar pomeni, da se učenci iz ure v uro srečujejo z drugimi učitelji in z novimi vsebinami (Nes Mordal in Strómstad 1998, str. 103).

Večina šol ima poleg razrednih in predmetnih učiteljev tudi specializirane učitelje in/ali asistente, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami. V šolskem letu 1993/94 je bilo od vseh učencev v starosti 7–16 let nekaterih oblik posebnega izobraževanja, ki so bile utemeljene na podlagi strokovne ocene, deležnih 6,2 % učencev. Posebno izobraževanje je v posameznih šolah organizirano na različne načine, od popolnoma individualiziranega zdravstvenega tutorstva (angl. remedial tuition) v posebni sobi do sodelovalnega poučevanja dveh ali več učiteljev, z namenom, zadovoljiti potrebe vseh učencev v skupinah, večjih od razredov (prav tam, str. 104).

### ***V. 1. 1. Razvoj ter konceptualizacija integracije in inkluzije***

Zgodovinski pregled razvoja ustanov za različne skupine hendikepiranih otrok kaže, da so za Norveško značilne skoraj 150-letne izkušnje izključevanja na dva načina, bodisi da ti otroci niso bili deležni nobenega izobraževanja, ko so bili prepoznani kot neučljivi (angl. uneducable), ali pa so bili segregirani v specializirane šole. Število teh se je precej hitro večalo, saj so učence čedalje pogosteje opredeljevali kot učljive (angl. educable). V prvi polovici 19. stoletja so se za hendikepirane pojavljale predvsem zasebne šole: za gluhe (1825), za socialno zanemarjene (1841), slepe (1861) in duševno zaostale (1874). Že leta 1881 je bil sprejet zakon o izobraževanju abnormalnih otrok (angl. The Act of Abnormal Children's Education), ki vključuje izobraževanje gluhih, slepih in duševno zaostalih ter pomeni legalno podlago razvoja vzporednega posebnega izobraževanja (The Education... 2005/06).

Vislie idr. (1987; v: Fulcher 1989, str. 81) ugotavljajo, da naj bi bila obvezna šola s skupnim kurikulumom in brez praks vrste 'streaming' razvrščanja osnovana že leta 1920, toda takšnih šol na Norveškem do leta 1950 ni bilo prav veliko. Ob tem pa Booth (1982, str. 24; v: prav tam) opozarja, da je integracija na Norveškem razumljena predvsem kot razširjanje in razvoj skupnih šol, kar pomeni, da so bili po zmožnostih mešani razredi uradna praksa že od leta 1920. Toda moramo se vprašati, *kako* so učitelji v takšnih razredih poučevali: »Učitelji v mnogih norveških šolah še vedno poučujejo po zmožnostih različne učence s kredo v roki in pred šolsko tablo, brez kakršnega koli dopuščanja odstopanj v tempu ali vsebini učne snovi. Integracija zahteva ustvarjanje možnosti za soudeležbo hendikepiranih v rednih šolah, a obenem zahteva tudi ljudi, ki vplivajo na te možnosti/.../« (prav tam). Seveda to ne pomeni, da so učitelji v vseh šolah delali tako, marveč da se šole močno razlikujejo glede tega, kako učitelji zmorejo in so pripravljeni v poučevanje vključevati vse svoje učence.

Po 2. svetovni vojni naj bi se v okviru izobraževalnih praks ukvarjali s temami enako(pravno)sti omogočanja ***enakih izobraževalnih možnosti za vse***. Zakon iz leta 1951, ki zadeva posebno izobraževanje, razširi že oblikovane kategorije hendikepiranih (iz leta 1881), ko vključi še učence z učnimi težavami, težavami z jezikom in sluhom ter s čustveno-vedenjskimi težavami. Na podlagi zakona iz leta 1951 lahko ugotovimo, da je država v bistvu prevzela skrb zasebnih ustanov in ustanovila svoje šole, najmanj eno za vsako skupino hendikepiranih (The Education... 2005/06). Iz tega lahko zaključimo, da je v 50. letih prejšnjega stoletja izobraževalna segregacija dobila institucionalno podlago v zakonskih pogojih, ki se je v 60. letih še okrepila z dodatno institucionalno osnovo v diskurzu drugačnosti in v ločenem izobraževanju učiteljev kot tudi v ločeni pedagogiki. Kljub navidezno večji skrbi, ki jo je država namenila hendikepiranim, zgoraj predstavljene rešitve

kažejo na to, da diskurz drugačnosti za hendikepirane ostaja in da ima politika ekskluzije v norveških izobraževalnih praksah *varno institucionalno osnovo* (Vislie idr. 1987, str. 7–8; v: Fulcher 1989, str. 83–84).

V 60. letih prejšnjega stoletja je na Norveškem tako kot v mnogih drugih državah prišla v ospredje ideja normalizacije in integracije, ki pomeni prehod iz psihomedicinske paradigme v socialno-politično kot posledica ekonomskega in političnega razvoja po 2. svetovni vojni (Vislie 1995; Nes Mordal in M. Strømstad 1998, str. 101). Politične odločitve so bile predstavljene kot opuščanje institucij in posebnega sistema izobraževanja z namenom, dati vsakemu otroku mesto v njegovi lokalni šoli in običajni družbi, upoštevajoč njegove težave ali nezmožnosti v prilagojenosti poučevanja (prav tam, str. 102).

Z zakonom o obveznem izobraževanju iz leta 1975 je bila zakonodaja, vezana na posebno izobraževanje, ukinjena, saj je bil ta zakon 'razširjen' in je pokrival vse šoloobvezne otroke. Zahteval je, da naj bo vsakemu otroku dana možnost pravičnega in primernega 'prilagojenega izobraževanja', po možnosti v lokalni šoli. Kljub temu, da so mnogi hendikepirani učenci začeli obiskovati svojo lokalno šolo, je vzporedni sistem specializiranih šol še vedno obstajal (The Education... 2005/06). Istega leta se je zakonodajno odločanje, ki je na ta način spremenilo politično-administrativne pogoje praks posebnega izobraževanja ter odgovornost za šolanje vseh otrok, prestavilo iz centralne državne ravni na lokalno raven občin. Amandmaji k zakonu iz leta 1969 vsebujejo številne med seboj nasprotujoče si diskurze: le-ti sicer ne razlikujejo 'normalnih' in 'posebnih' učencev, pa vendar izpostavljajo nujnost ohranjanja posebnega izobraževanja, kadar je to potrebno. Ti programi posebnega izobraževanja naj ne bodo osredotočeni na specifične kategorije hendikepiranih, marveč na njihove 'potrebe', s čimer se ponovno vzpostavlja diskurz drugačnosti. Izpostavljena je jasna zahteva, da lokalni uradi zagotovijo primerno izobraževanje za vse otroke, kar predpostavlja, da za tovrstno odločanje obstaja nekdo z zadostnim strokovnim znanjem. Gre za tematiko, ki spada k profesionalizmu in je del strategije, razvite znotraj profesionalizma. G. Fulcher (1989, str. 86) iz tega zaključuje, da amandmaji iz leta 1975 oblikujejo *profesionalizirane politično-administrativne pogoje* izobraževalnih praks s hendikepiranimi. Leta 1988 je bilo določeno, da naj vsi učenci – kolikor je le mogoče – obiskujejo najbližjo šolo, leta 1991 pa je bilo učencem s posebnimi potrebami zakonsko omogočeno obiskovanje tudi višjih sekundarnih šol, če to potrjujejo strokovne ocene posameznega učenca (The Education... 2005/06).

V tem obdobju je Norveška izobraževanju specialnih pedagogov namenila visoko prioriteto, veliko večjo kot kurikularnim usmeritvam, didaktičnemu materialu in dostopnosti šolskih poslopij. Vse to kaže, da je *dobro zasidrana institucionalna baza v norveškem*

*sistemu izobraževanja učiteljev utemeljena na 'drugačnosti, torej na diskurzu ločene pedagogike'* (Fulcher 1989, str. 89).

Izobraževalne prakse na Norveškem so bile označene z bojem med integracijo in segregacijo. Zato se je treba vprašati, ali integracijo v smislu izogibanja segregacije določajo sedanje prakse s hendikepiranimi? Na podlagi statističnih podatkov, ki kažejo, da je bilo v šolskem letu 1984/85 le 0,66 % učencev v specializiranih šolah/razredih, lahko odgovorimo na zastavljeno vprašanje pritrdilno, da se je namreč integracija v smislu izogibanja procesom segregacije večinoma dogajala že v teh letih. Toda na podlagi analize zakonov prek diskurzov G. Fulcher zaključuje, da v norveških praksah očitno umanjka poudarek na pedagogiki, manjka pa tudi pogled na šolajoče – v smislu, da so vsi otroci najprej učenci in da je za njih potrebno zgolj prilagoditi kurikulum, namesto zagotoviti jim specialnega pedagoga (Fulcher 1989, str. 91). Zatorej si lahko zastavimo vprašanje, ali morda ti podatki v večini primerov ne namigujejo na to, da se je dogajala samo lokacijska integracija?

Na izpostavljeno vprašanje lahko odgovorimo le, če se iz analize diskurzov znotraj zakonodaje usmerimo v spoznavanje konkretnih praks učiteljev z učenci, ki jih zaradi takšnih ali drugačnih razlogov opredeljujejo kot hendikepirane. Delni vpogled v konkretne prakse učiteljev dobimo v poročilu Kari Nes Mordal in Marit Strømstad, ki sta kot sodelavki v mednarodni raziskavi opravili študijo primera na eni izmed manjših norveških osnovnih šol.

Najprej si oglejmo, kako se je razmerje rednih in posebnih izobraževalnih ustanov na Norveškem razvijalo v 90. letih prejšnjega stoletja. Povsem ločene ustanove za hendikepirane so bile končno ukinjene leta 1991 in naslednje leto je bil sistem specializiranih šol transformiran v mrežo centrov kompetenc, kjer učitelji rednih šol lahko dobijo nasvet in pomoč, kako spodbujati pri svojem delu učence s posebnimi potrebami. Praktično to pomeni, da vsi učenci na Norveškem obiskujejo svoje lokalne šole, kljub temu pa se lokalni uradi – sicer izjemoma – lahko odločijo, da oblikujejo majhne (angl. part-time ali full-time) ločene specialne oddelke znotraj ali zunaj rednih šol. Ob tem je potrebno izpostaviti, da je na Norveškem delež šolske populacije, ki je v specializiranih šolah ali oddelkih, nižji od 1 % (Vislie 1995), in da med regijami obstajajo kar velike razlike. Na podlagi podatkov iz regionalnega izobraževalnega urada Hedmark, kamor spada tudi izbrana šola za študijo primera, lahko ugotovimo, da je bil delež učencev v posebnih šolah v letih 1996 in 1997 le 0,3 %<sup>42</sup> (Nes Mordal in Strømstad 1998, str. 102).

---

<sup>42</sup> V šolskem letu 2003/04 je bilo 617.500 vseh učencev v vseh oblikah vzgoje in izobraževanja in 1.458 učencev v posebnih skupinah, ki ne vključujejo oddelkov z jezikom manjšine, kar predstavlja približno 0,24 % vseh učencev; (Vršnik Perše 2005, str. 150).

## ***V. 1. 2. Pojmovanje konceptov integracije in inkluzije na osnovni šoli Berg***

Pojem integracija je med učitelji izbrane šole še vedno uporabljan, čeprav je uradno zamenjan z inkluzijo. Integracijo razumejo kot prisotnost tistih učencev v rednih šolah, ki so bili nekdanj preusmerjeni v specializirane šole ali razrede. Takšno pojmovanje predpostavlja, da so nekateri segregirani, zato jih je treba vrniti, toda po šolski reformi takšna interpretacija ni zadostna. Nekateri zagovorniki normalizacije (npr. Solum 1991) so skušali pojem 'integracija' zamenjati s pojmom 'anti-segregacija', kar ima brez dvoma neprimerno bolj pozitivno konotacijo ter zagotavlja, da nihče na začetku ni segregiran, obenem pa predstavlja izziv, da vsak učenec ostane znotraj redne šole. Pojma 'posebne izobraževalne potrebe' ali samo 'posebne potrebe' se običajno uporablja za kategorije učencev z učnimi težavami, fizičnimi okvarami in vedenjskimi motnjami (prav tam, str. 104).

Na Norveškem dajejo prednost frazi '**ena šola za vse**'; pomeni šolo, ki ima prostor za slehernega učenca, rojenega in odraščajočega v določenem šolskem okolišu. 'Ena šola za vse' pomeni združitev dveh smeri razvoja na Norveškem: ideje skupnega šolskega sistema in pojma 'ena družba za vse', ki se je začel pojavljati v povezavi z normalizacijo in integracijo ljudi s posebnimi potrebami. Preprosteje povedano ena družba za vse zahteva eno šolo za vse, v kateri ima vsak učenec pravico do pravičnega in ustrezno prilagojenega izobraževanja. Ta zahteva je del norveškega zakona o obveznem izobraževanju iz leta 1975, vendar ni tako preprosto mogoče razumeti njenih posledic in še manj preprosto to zahtevo udejanjiti. Pojem inkluzije pa je pri večini razumljen kot nadomestitev pojma integracije.

Posebno izobraževanje je v tem oziru običajno razumljeno kot del truda, ki ga šole izvajajo z namenom, ponuditi primerno prilagojeno izobraževanje za vse. Prilagojeno izobraževanje ima dve enako pomembni značilnosti: **pravico po pripadanju** (ne glede na razlike v duševnih ali fizičnih zmožnostih, kot tudi ne glede na razlike v kulturi, rasi ali spolu) ter **pravico učiti se**, tu morajo biti vsakemu otroku omogočene enake možnosti razvoja njegovih zmožnosti (prav tam, str. 104–105). Prilagojeno izobraževanje zato vključuje vse vidike učiteljevega načrtovanja in izvajanja, saj mora učitelj glede na raznolikost ciljev pri različno zmožnih učencih znotraj razreda uporabiti raznotere materiale, diferencirati vsebino poučevanja, fleksibilno organizirati delo ter prilagoditi proces in oblike ocenjevanja (prav tam, str. 106).

Ne glede na to, ali uporabimo pojem integracija, inkluzija, prilagojeno izobraževanje ali ena šola za vse, se moramo vprašati, ali je konkreten učenec resnično vključen kot polnopravni član šolske skupnosti, ali pa smo morebiti naredili le površne prilagoditve, ki učenca puščajo ravno tako izoliranega kot v posebnih šolah ali posebnih razredih?

### ***V. 1. 3. Predstavitev osnovne šole Berg***

Berg je bila v prvi polovici 90. let prejšnjega stoletja majhna osnovna šola (z okrog 100 učenci, 9 učitelji, 1 ravnateljem in 2 učiteljema asistentoma) v agrikulturnem okolju v osrednjem delu južne Norveške, okrog 100 km severno od Osla. V šolo so bili v času raziskave vključeni vsi otroci iz šolskega okoliša (razen enega, ki je bil tedaj na psihiatričnem oddelku), in med njimi ni bilo nikogar, ki bi bil pripadnik kakšne jezikovne manjšine. Ta šola je bila izbrana zato, ker se je v zadnjih dveh desetletjih v njej šolalo precejšnje število otrok z jasno definiranimi hendikepi. Šolski dan je razdeljen v obdobja, ki so dvakrat daljša kot tradicionalne učne ure. Učenci lahko v času odmorov izbirajo, ali bodo ostali znotraj šole, ali bodo raje šli ven; vrata namreč niso zaklenjena. Vsak dan imajo eno prosto uro okrog poldneva, ko učenci lahko izbirajo aktivnosti, ki jih organizira svet učencev. Eden izmed načinov preseganja starostnih ovir je podporni sistem, v okviru katerega so petošolci tisti, ki pomagajo prvošolcem (norv. godparents). Sodelovanje s skupnostjo zunaj šole je dobro organizirano, saj imajo tedenska srečanja, ko ravnatelj povabi ljudi iz okolice, pa tudi sodelovanje s starši je dobro organizirano (prav tam, str. 106–107).

Učence, ki imajo izkušnje s težavami v procesu šolanja, prepoznavajo na različne načine: prek sodelovanja z zdravstvenim skrbstvom in pedagoško/psihološkim timom v vrtcu pred vstopom v šolo; prek staršev, ki vključijo bodisi zdravstveno oskrbo ali svoje učitelje; v času šolanja prek uradnega preverjanja bralnih spretnosti, diagnostičnega ocenjevanja tistih, ki imajo posebne potrebe; težave lahko odkrijejo tudi sistematični pogovori s samimi učenci. V šoli je okrog 6 % učencev z uradnimi odločbami, kar pomeni tudi povprečje za celotno državo. Glede na spol pa je odstotek fantov z odločbami (dva od treh učencev sta fanta) višji od državnega povprečja. Formalna kategorizacija učenca daje neke usmeritve glede organizacije pomoči, vendar se o tem večinoma odločajo v poučevanje vključeni učitelji. V šoli obstajata dva nadaljnja načina dodatne podpore: na prvi stopnji je skupina čez dan razdeljena z namenom povečevanja možnosti individualne pomoči, drugi način pa je možnost združevanja počasnih bralcev iz vseh oddelkov v 'program stimulacije branja', ki poteka v šolski knjižnici nekaj ur na teden (prav tam, str. 107–108).

### ***V. 1. 4. Metode zbiranja podatkov***

Avtorici sta pri zbiranju podatkov o šoli uporabili kar nekaj raznolikih metod: leta 1993 sta med učitelje razdelili vprašalnik o stališčih do 'primerno prilagojenega izobraževanja' (106 trditev). Naslednje leto sta učitelje poprosili, da v poročilih opišejo svojo prakso. Na podlagi dobljenih ugotovitev obeh metod raziskovanja sta maja in junija 1995 izpeljali program



opazovanj učnih ur in odmorov. V nadaljevanju sta opravili intervjuje z ravnateljem, učitelji, starši, koordinatorjem posebnega izobraževanja in s pedagoško-psihološkim svetovalcem; polovica učencev je odgovarjala na vprašalnik o njihovem pogledu na blagostanje (angl. well-being) šole. Na koncu sta analizirali pisne dokumente šole, kot so npr. šolski načrt in individualni učni program (prav tam, str. 108).

### ***V. 1. 5. Stališča učiteljev o 'prilagojenem izobraževanju'***

Okrog polovica dobljenih poročil se je ukvarjala z razredno organizacijo in socialno klimo. Nekaj učiteljev je opisalo 'prilagojeno izobraževanje za vse' kot prakso, ki je zelo podobna tistemu, kar poznajo pod pojmom 'integrirani dan'. Učenci hkrati dobijo načrt njihovih domačih nalog in za določene dele njihovega šolsko-utemeljenega tedenskega dela, pri čemer so jim dodeljene tudi odgovornosti za dokončanje teh nalog. Kot posledica lahko pri nekaterih učnih urah različni učenci delajo precej različne teme ob istem času. Najbolj pogosto delajo individualno, lahko pa sodelujejo, če želijo. Takšen sistem zahteva timsko načrtovanje med vključenimi učitelji in njihova vloga v razredu postane bolj svetovalna.

Do določene stopnje lahko učenci vplivajo na vsebino in količino dela v programu. Nekateri učitelji so to še nadalje razvili do stopnje, ko učenci razvrstijo svoje lastne cilje za en teden, kot dodatek ciljem učitelja, ki lahko zadevajo akademske in socialne dolžnosti in so na koncu s celotnim razredom tudi (tedensko) ovrednoteni (prav tam, str. 108–109).

Prednosti, ki jih ima po mnenju učiteljev prilagojeno izobraževanje za vse učence, posebno pa za učence s posebnimi potrebami, so naslednje:

- Možnosti učitelja, da diferencira in individualizira, se izpopolnjujejo s prilagoditvami pri tedenskem programu.
- Učitelj lahko zagotovi pomoč, kjer je ta potrebna, ne da bi drugi učenci med tem predolgo čakali.
- Učenci si spontano med seboj pomagajo – pogosto celo bolj učinkovito, kot lahko pomaga učitelj.
- Učenci s telesnimi (angl. substantial) hendikepi imajo lahko svoj individualen program znotraj teh okvirov. Učencu se lahko nudi pomoč s podporo učitelja znotraj ali zunaj učilnice, a se še vedno počuti član razreda.
- Učenci se navadijo delati na različnih tematikah, na različnih ravneh in pogosto tudi na različnih mestih (npr. skupinska soba) ob istem času kot sošolci. 'Biti drugačen je normalno' in je nujna drža za oblikovanje inkluzivnega vzdušja. Takšen pogled se okrepi z odprtim govorom o drugačnosti na tedenskih evalvacijskih srečanjih.

- Odgovornost učencev za svoje lastno delo in vedenje se povečuje. To je naslednja pomembna drža v 'eni šoli za vse'.
- S tem, da so odprti do drugačnosti, učence nenehno pozivajo k odgovornosti in skrbi drug za drugega. Učenci lahko spodbujajo ali so kritični drug do drugega.

Poročilo nekaterih učiteljev izpostavlja pomembnost praktičnih in estetskih predmetov, ki lahko bistveno prispevajo k občutju posameznih učencev, da so del iste skupine, čeprav so drugačni in edinstveni (prav tam, str. 109).

### ***V. 1. 6. Participacija učencev***

Raziskovalki sta zbirali podatke o participaciji učencev v 5. razredu. Tega sta izbrali zato, ker so med petimi deklety in desetimi fanty v starosti 11–12 let trije učenci s posebnimi potrebami (kar polovico vseh na šoli). Posebno pozornost sta namenili njihovem sodelovanju v akademskem in socialnem pogledu. Učenec Per ima Downov sindrom, njegov sošolec Lars ima trajne učne težave, za katere menijo, da so posledica neurejenega družinskega življenja, vključno s pogostimi selitvami, medtem ko ima Jon učne in vedenjske težave, pred kratkim diagnosticirane kot ADHD (angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Po mnenju njegove učiteljice je Jon pogosto zelo agresiven in moteč, toda to se izboljšuje.

#### ***V. 1. 6. 1. Akademska participacija***

V omenjenem 5. razredu so imeli 27 ur tedensko in učenci s posebnimi potrebami so se jih, s podporo specialnega pedagoga ali učitelja asistenta, udeleževali od 6 do 17 ur. Per je en dan na teden v sosednji šoli, kjer se v majhni skupini skupaj z drugimi duševno prizadetimi otroki udeležuje programa Aktivnosti vsakodnevnega življenja (angl. Activity of Daily Living). Na začetku tedna podporni učitelj (angl. support) naredi nekatere prilagoditve tedenskega programa za razred, ki jih smatra kot nujno potrebne. Individualni program za učence s posebnimi potrebami je večinoma osredotočen na t. i. treh R-jih (angl. reading, writing in arithmetic) in pri individualnih urah učenci sledijo svojemu programu branja, pisanja in matematike. Na koncu individualnih ur dobijo ti učenci navodila, kako naj nadaljujejo delo v okviru svojega individualnega programa, ko se bodo vrnili v razred. Individualni programi lahko precej vplivajo na razredne aktivnosti, ne glede na to, ali je podporni učitelj prisoten ali ne, saj se večkrat zgodi, da učenec s posebnimi potrebami ne želi sodelovati v skupinskih aktivnostih in mu učitelj dovoli, da dela stvari po svojem individualnem programu (npr. matematične vaje med uro angleščine).

Četudi je na razpolago precej dodatne pomoči, ni nujno, da je le-ta dosegljiva v trenutku, ko bi jo potrebovali, pa tudi obratno, da je npr. prisoten podporni učitelj pri rednem pouku, ko bi učenci sicer zmogli brez njegove pomoči. Izbira oblike pomoči, ali je specialni pedagog v razredu ali pa se pomoč izvaja zunaj njega, se ponavadi opravi v dogovoru z učencem in učiteljem. Ob tem se seveda pojavljajo velike razlike v mnenjih samih učiteljev, kaj je bolje za posameznega učenca, ko npr. razredni učitelj pošlje po učenca s posebnimi potrebami v času, ko ponavljajo in utrjujejo snov, specialni pedagog pa odvrne, da je to zanj neugodno (prav tam, str. 110–111).

Med učitelji je razširjeno mnenje, da je treba učence s posebnimi potrebami poučevati individualno, zunaj razreda, kar naj bi si želeli tudi oni sami. Opaziti je bilo mogoče tudi dokaj velik odpor nekaterih učiteljev do tega, da bi prekinili s poučevanjem istih stvari vseh učencev in bili pripravljene na individualizacijo in diferenciacijo. Tudi drugim sošolcem se, sodeč po odgovorih v vprašalniku, zdi popolnoma sprejemljivo, da nekateri učenci pri določenih urah zapustijo razred. S tem se strinjajo tudi starši, saj menijo, da so ti učenci tako drugačni, da potrebujejo ločene učne ure, vendar le toliko časa, dokler to ne vpliva na izključenost učenca s posebnimi potrebami iz socialnega življenja razreda; (prav tam, str. 113).

#### ***V. 1. 6. 2. Socialna participacija***

Pri opazovanju učnih situacij, odmorov, športnih dni ipd. sta avtorici raziskave kaj hitro ugotovili precejšnje razlike med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi odnosi z drugimi. Per je dobro sprejet in tudi pobudnik za določene aktivnosti, pri Larsu se zdi, da je del skupine, aktivno vključen, četudi ne daje prav veliko pobud, medtem ko je Jon večino časa povsem sam in se le včasih pogovarja z mlajšimi učenci. Med urami ga je kateri izmed sošolcev zavrnil in ni želel sedeti poleg njega, ker naj bi bil preveč neumen. Tudi Pera včasih grajajo, vendar ga ne zavračajo; (prav tam).

Na podlagi vprašalnika za učence sta raziskovalki ugotovili, da se odgovori med učenci s posebnimi potrebami in drugimi učenci ne razlikujejo bistveno, saj so izražali stališče, da v šoli vedno oz. skoraj vedno uživajo, tako med učnimi urami kot med odmori. Radi imajo svoje sošolce in zelo malo učencev se kdaj pa kdaj v šoli počuti osamljene in izolirane. Na vprašanje, ali se jim zdi prav, da imajo v razredih in v šoli tudi drugačne učence, so vedno brez izjeme odgovorili pritrdilno. Pri vprašanju, ali menijo, da je kateri od njihovih sošolcev v šoli osamljen ali izoliran, pa se je pokazalo, da se učenci iz opazovanega 5. razreda ne zavedajo precej očitne socialne ekskluzije enega izmed njihovih sošolcev; (prav tam, str. 113–114).

Podobne ugotovitve sta dobili tudi v intervjujih z materami učencev s posebnimi potrebami, ki so med drugim izpostavile, da se Lars in Jon veliko družita s svojimi sošolci tudi v prostem času, medtem ko je pri Peru težava v tem, da je precej oddaljen od šole. Poleg tega se Per po mnenju njegove mame najraje igra z mlajšimi otroki ali se pogovarja z odraslimi; (prav tam, str. 114).

Učitelji so v okviru vprašalnika jasno izražali naklonjenost in tako rekoč popolno soglasje, da se učenci s posebnimi potrebami lahko veliko naučijo od drugih učencev, da pomoč sošolcev učencu s posebnimi potrebami vodi do pozitivnih akademskih rezultatov ter da akademski dosežki niso najpomembnejši cilj prilagojenega izobraževanja. Učitelji so izrazili mnenje, da so učenci v šoli večinoma strpni in skrbni ter da učenčeva osebnost vpliva na stopnjo socialne inkluzije. Nekateri so trdili, da so vidni hendikepi lažje sprejemljivi kot skriti in da je moteče vedenje veliko težje prenašati kot učne težave; (prav tam, str. 114–115).

### ***V. 1. 7. Zaključek ali samo še več vprašanj?***

Avtorici zaključujeta svoje ugotovitve, da je v šoli veliko storjenega za to, da pomagajo učencem prebroditi njihove učne težave. Vendar so učenci s posebnimi potrebami med učnimi urami bistveno bolj segregirani, kot sta sami pričakovali, zato bi bilo po njunem mnenju nujno premisliti, ali je smiselno tako pogosto izvajati ločene individualne ure. Poleg tega bi bilo treba razmisliti, ali bi ne bila boljša pomoč podpornega učitelja znotraj razreda. Glede na pogosto zastavljeno vprašanje učiteljev, 'Koliko časa lahko ta otrok preživi v razredu?', je videti, da učitelji še niso jasno spoznali, da resnična inkluzija pomeni, da otroci po pravilu lahko sodelujejo v vseh razrednih aktivnostih. Veliko bolj plodno bi se bilo vprašati, ali je resnično nujno potrebno takega učenca odpeljati iz razreda. S tem vprašanjem pa se dotaknemo še nečesa, precej problematičnega v mnogih državah, kjer obstajajo specialisti za skoraj vsako vrsto problemov, ki jih otroci lahko imajo. Specialisti si seveda želijo delati na svojem področju, zato v inkluzivni naravnosti predvidene vloge – pomagati učiteljem primerno prilagoditi svoje poučevanje – ne uresničujejo, marveč pri učiteljih s svojo poudarjeno prisotnostjo pogosto ustvarjajo dvom njihovih kompetenc, da zmorejo obvladovati učne težave. Učitelji se zatorej obračajo na izvedence in specialiste, namesto da bi se skupaj potrudili rešiti težave s poučevanjem prek diskurza 'ad hoc' (Skrtic 1991; v: prav tam, str. 116). Če želimo spodbujati inkluzijo in tudi kompetence učiteljev, bi bilo bistveno bolje prenesti specialna znanja v razred, kjer naj bi učenci ostajali, in ne obratno, da problematičnega učenca pošljejo k specialistični obravnavi zunaj razreda.

Iz tega bi lahko zaključili, da inkluzija zaradi vseh teh ločenih učnih ur zelo verjetno trpi in da je pravica do učenja bolj pomembna od pravice pripadati. Njuno opazovanje tega dvoma sicer ne podpira, saj je videti, da določeno število segregiranih učnih ur ne pomeni resne nevarnosti za socialno inkluzijo, vendar pa pri tem najbrž obstajajo določene meje. Če so te presežene, postane učenec nekdo, ki prihaja in odhaja iz razreda, ne pa član razredne skupnosti. Ob tem se sprašujeta, ali bi bil Jon bolj ali manj zavržen s strani svojih sošolcev, če bi več časa ostajal v razredu? Na podlagi vsega avtorici zaključujeta, da je osnovna šola Berg inovativna šola na poti k doseganju inkluzivnosti; (prav tam, str. 115–116).

In kaj lahko na podlagi že predstavljenih konceptualnih izhodišč inkluzivno naravnanih šol sami zaključimo iz pričujočega opisa študije primera? Brez dvoma je najprej treba izpostaviti, da sta si raziskovalki izbrali razred oz. šolo, v kateri se (je) šola(lo) veliko število hendikepiranih učencev, medtem ko drugih pogosto izključenih učencev niti ne prepoznajo, kar je morda posledica njune osredotočenosti na to raznoliko skupino učencev. V bistvu je to domnevo nemogoče potrditi ali zavrniti tudi zato, ker sami nista nikjer pojasnili, kakšno je njuno pojmovanje inkluzije, kar pa predstavlja veliko oviro pri boljšem razumevanju študije primera (ki bi jo lahko opisali kot primer integracijskih in ne ravno inkluzivnih praks). Iz zapisa je mogoče prepoznati njuno razumevanje izključenosti pri skupini hendikepiranih, ko sta bili pozorni tako na urno razmerje med prisotnostjo in odsotnostjo pri poučevanju v rednem oddelku kot tudi (s pomočjo sociograma) na položaj izbranih učencev med sošolci. Ob branju odgovorov na vprašalnik za učence sta bili tudi sami začudeni, kako sošolci v bistvu ne zaznavajo očitne izključenosti enega izmed njih, kar je mogoče povezati tudi z drugim delom, kjer sta ugotovili, da so povsem tolerirane in pozitivno vrednotene odsotnosti teh sošolcev, ki so drugačni. Ali tu morda ne gre le za bolj občutljive prikrite oblike ločenega izobraževanja znotraj rednih šol, predvsem pa za precej izrazito ločevanje kurikuluma za drugačne učence in njihove sošolce? Kako pa je z odgovornostjo učiteljev in specialnih pedagogov pri uresničevanju individualnih programov? Ali ne dobimo občutek, da je za večji del slednjega odgovoren specialni pedagog? Na nek način lahko rečemo, da je v tem zapisu v ospredju razmerje med rednimi učitelji in specializiranimi pedagogi, kar tudi sami raziskovalki izpostavljata kot vidik, ki bi ga bilo v prihodnosti treba zastaviti na drugačnih temeljih. Pri opisu študije primera sta se precej bolj usmerjali na načine izvajanja individualnih programov in zgolj v dveh stavkih je moč zaslediti opis poučevanja v rednih razredih: izpostavljata, da je delo s celim razredom, na učitelja osredotočeno poučevanje, ki mu sledi individualno delo, še vedno najpogostejša metoda dela v mnogih razredih; (prav tam, str. 110). Veliko več prostora je torej namenjenega opisu položaja izbranih treh učencev, ki sta jih avtorici opisali zgolj z

medicinskimi diagnozami – in z izjemo enega, ko izpostavljata njegove težave z vedenjem, nista nikjer opisali njihovih morebitnih težav z učenjem. V njunem opisu učencev, ki so pogosteje izključeni iz vsakodnevnih dejavnosti, je torej bistveno bolj zaznaven medicinski kot pa pedagoški diskurz. Kot posebnost pa se mi zdi nujno izpostaviti, da pri oblikovanju tedenskega individualnega načrta lahko sodelujejo tudi sami hendikepirani učenci. Ta vidik v tem zapisu po mojem mnenju nenavadno pozitivno odzvanja, saj nekateri učitelji omogočajo načrtovanje individualnega programa, v katerega je lahko vključen tudi učenec sam, in tako sprejema svoj del odgovornosti za akademski in socialni napredek. V njuni analizi pa pogrešam izpostavitev učiteljevega odnosa do hendikepiranih, ki se lahko v pozitivno ali negativno smer prenaša tudi na druge učence in močno vpliva na stopnjo sprejemanja oz. odklanjanja hendikepiranih. Zelo očitno je še poudarjanje, kaj vse lahko hendikepirani pridobijo, kadar so vključeni v redne oddelke oz. šole, ne pa tudi, kaj od prisotnosti hendikepiranih 'pridobijo' sošolci. Lahko rečemo, da je v takšnem pogledu na dogajanje v ozadju paternalističen odnos do hendikepiranih.

## ***V. 2. 'Mainstreaming' in inkluzija v Združenih državah Amerike***

Urejenost zakonodaje na področju rednega in posebnega šolanja v ZDA je zaradi svoje specifične zvezne ureditve precej težko primerno predstaviti, saj ima vsaka država pravico, da izobraževanje do določene stopnje ureja po svoje<sup>43</sup>, poleg tega pa se razmere stalno spreminjajo. V zadnjih desetletjih se je na tem področju uresničevalo kar nekaj bolj ali manj naprednih in na zvezni ravni uzakonjenih idej: Zakon o primarnem in sekundarnem izobraževanju iz leta 1965 (ESEA – orig. the Elementary and Secondary Education Act), ki ga je leta 2001 dopolnil *No child Left Behind Act* (Vršnik Perše 2005, str. 172). Za področje vzgoje in izobraževanja hendikepiranih pa je pomemben deset let kasneje sprejeti *Zakon o izobraževanju vseh hendikepiranih otrok* (EHA – orig. the Education for All Handicapped Children Act, 1975), ki je bil leta 1990 preimenovan v *Zakon o izobraževanju posameznikov z nezmožnostmi* (IDEA – orig. Individuals with Disabilities Education Act). V 90. letih prejšnjega stoletja so se šolska združenja začela zavzemati za gibanje, poimenovano *Pobuda za izobraževanje na redni šoli* (REI – orig. Regular Education Initiative), ki je močno vplivalo na

---

<sup>43</sup> Na zvezni ravni niti ni določena starost obveznega vključevanja v vzgojo in izobraževanje, pa tudi ne trajanje obveznega šolanja, marveč je vse to prepuščeno posameznim državam.

nadaljnje razprave in kritike glede izvajanja integracijskih praks (Ware 1998, str. 21; Pilj 1994, str. 55).

Osnovno izobraževanje v ZDA obsega 6–8 let osnovne šole, pri čemer vsaka država sama določa spodnjo mejo starosti, ko otroci morajo v šolo, in običajno zagotavlja najmanj devetletno obvezno šolanje. Trajanje osnovne šole je odvisno od organizacije sekundarnega izobraževanja v določenem šolskem okolišu. Najpogostejša je šestletna osnovna šola, srednja šola pa se začne s 7. oz. 9. razredom in traja 6 ali pa 4 leta, pač v skladu z izobraževalno shemo, ki je sprejeta v posamezni deželi: lahko je 6-3-3 ali 8-4, redkeje pa 6-6 oz. 5-3-4. Prva oblika prevladuje in pomeni, da po 6-letni osnovni šoli učenci nadaljujejo šolanje na 3-letni nižji srednji šoli (angl. junior high school) in potem še na 3-letni višji srednji šoli (angl. senior high school). V osnovni šoli je poudarek na treh R-jih (branje, pisanje, aritmetika) ter na predmetih, kot so npr. biologija, zgodovina, geografija, glasba, risanje, ročno delo in telovadba. Na srednjih šolah pa obstaja obvezni program, ki navadno vključuje angleški jezik, naravoslovje, družbene študije, matematiko in telovadbo ter številne izbirne predmete, kot npr. tuji jeziki, latinščina, umetnost, glasba in poklicni predmeti; (prav tam, str. 55–56).

Znotraj zveznega sistema petdesetih držav posamezne države nosijo največjo odgovornost, še posebej na področju izobraževanja, ki je že tradicionalno tisto, kjer je vloga zvezne vlade skromna. Do leta 1983 celo ni obstajalo zvezno ministrstvo za izobraževanje. Četudi ima vsaka država svojo zakonodajo na področju izobraževanja, kar prispeva k mnogim razlikam med državami, so temeljni elementi sistema kljub temu podobni. Večina držav je razdeljenih na šolske okoliše, ki imajo razmeroma visoko stopnjo avtonomije (odločajo o davku za izobraževanje, administrirajo šolske stavbe, skrbijo za gradnjo novih šol, zaposlujejo učitelje in drugo osebje, določajo višino plač, ...). Ameriške javne šole so torej predvsem šole lokalnih skupnosti, vodene s strani lokalnih veljakov in večinoma financirane z lokalnimi davki, kar pomeni, da med šolami v različnih ekonomski okoljih obstajajo velikanske razlike. Mednarodna raziskava o nacionalnih izobraževalnih sistemih iz 80. let prejšnjega stoletja je pokazala, da so razlike med šolami v ZDA dvakrat večje kot v zahodnoevropskih državah (OECD, 1981; v: prav tam, str. 57).

Zaradi posebnosti številnih priseljencev je bilo od vsega začetka izobraževanje multikulturno in se je vedno ukvarjalo s pomenom oblikovanja složnosti, ne glede na različno populacijo. V 50. letih 20. stoletja se je pojavila skrb za velik del populacije, t. i. deprivilegiranih, ki živijo v slabih razmerah in ne zmorejo izstopiti iz začaranega kroga revščine. Ta skrb do drugačnih se je jasno izrazila prek *Gibanja za državljanske pravice* (orig. Civil Right Movement), ki je s poročilom *The President's Task Force on Education* iz leta 1964 odigrala pomembno vlogo pri pripravi zakonskih okvirov obveznega izobraževanja

deprivilegiranih, saj je v poročilu jasno izpostavljeno, da je ameriški sistem osredotočen skoraj izključno na 'mainstream', medtem ko so bili tako nadarjeni kot tudi revni ter duševno in/ali fizično hendikepirani učenci doslej spregledani, zanemarjeni. Vse to se je odražalo že v zakonu ESEA iz leta 1965. Pa vendar navkljub vsem naporom, ki so jih vlagali v oblikovanje kompenzatornih programov, učenju drugega jezika, pa tudi drugih oblik multikulturnega izobraževanja ter odpravi legalnih predpisov, ki so urejali segregacijo črnih in belih, so bili povprečni akademski dosežki učencev manjšinskih skupin še vedno skromni. Trud, da bi dosegli enake možnosti v izobraževanju, ni bil več dolgo usmerjen zgolj na otroke, ki so bili izločeni zaradi revščine, rase ali kulturnega ozadja, marveč tudi na duševno in fizično hendikepirane; (prav tam, str. 58–59).

Na podlagi napisanega lahko zaključimo, da so bili v številnih državah ZDA že zelo zgodaj prepoznane tudi druge skupine pogosteje izključenih učencev. Zaradi specifičnosti pogostega preseljevanja na to področje so celo veliko prej kot pri skupini hendikepiranih v rednih šolah ugotavljali slabšo uspešnost učencev drugih ras, narodnosti ter socialno-ekonomskih slojev. Kako so se modeli multikulturnega izobraževanja razvijali v prejšnjem stoletju, sem predstavila že v poglavju II. 2. 1., zato si bomo na tem mestu podrobneje pogledali, kako se je razvijalo področje posebnega izobraževanja na ozemlju ZDA, in v nadaljevanju še analizo diskurzov zakonodaje posebnega izobraževanja v Kaliforniji.

### ***V. 2. 1. Razvoj posebnega izobraževanja***

Posebno izobraževanje se je v ZDA pojavilo na začetku 19. stoletja, v času velikega optimizma in vere v človeške zmožnosti, za kar je prišla spodbuda večinoma iz Evrope, kamor so mnogi Američani odšli na študij. Šola za slušno prizadete je bila ustanovljena leta 1817 v Connecticutu, Perkinsova šola za slepe leta 1831, 1848. so začeli uvajati program za izobraževanje duševno hendikepiranih učencev... Vera v učljivost (angl. educability) duševno hendikepiranih ljudi je počasi, a vztrajno plahnela, deloma pod vplivom socialnega darvinizma (filozofija, ki so jo podpirale rasistične teorije psihologije, sociologije in medicine). Vse to je vodilo do t. i. 'eugenic alarm', ki se je odražal v zapostavljanju hendikepiranih ljudi in v zahtevi po njihovi izolaciji iz družbe (Juul 1987; v: Pijl 1994, str. 60).

Po 2. svetovni vojni se je začel pojavljati kritičen pogled na ustaljene prakse izločanja hendikepiranih, toda ne na podlagi znanstvenega razvoja, temveč bolj kot posledica ogorčenosti bolj ozaveščene javnosti. Da je prišlo do sprememb na ravni javnega mnenja o (ne)učljivosti duševno zaostalih, je vplivalo kar nekaj različnih dejavnikov, pri čemer sta organizaciji, kot sta *Zbor za izjemne otroke* (CEC – orig. Council for Exceptional Children) in



starševska organizacija, delovali kot zagovorniški skupini. Uporabili sta različne oblike pritiska na urade, z namenom, da se izboljšajo izobraževalne razmere, kar je neredko vplivalo na spremembo postopka kategorizacije in uresničevanje ustavne obveze rednih šol, da sprejmejo hendikepiranega otroka; (prav tam, str. 60–61).

Porast zvezne vključenosti v posebno izobraževanje je imel za posledico predstavitev javnega zakona o izobraževanju vseh hendikepiranih otrok – EHA (v virih najpogosteje imenovan s P. L. 94–142, orig. Public Law 94–142). Obdobje pred njegovim uvajanjem je postalo znano kot tiha revolucija (angl. the quiet revolution), ki se nanaša na proces iz 70. let, ko so se v vsej Ameriki začele pojavljati resne kritike na račun identifikacijskih, kategorizacijskih in evalvacijskih postopkov vezanih na hendikepirane otroke. Potreba po bolj strogem urejanju je bila več kot očitna, posledica tega pa je bila popolnoma nova zakonodaja na zvezni ravni, ki je privedla do poglobljenih sprememb v izobraževanju in skrbi za hendikepirane otroke. Zakon o izobraževanju vseh hendikepiranih otrok je bil podpisan novembra 1975, deloma je bil uveljavljen septembra 1978, polno operativen pa je postal leta 1980. Njegov temeljni cilj je »/.../ zagotovitev, da imajo vsi hendikepirani otroci njim dostopno, znotraj časovnega obdobja specificirano, brezplačno in primerno javno izobraževanje, s čimer je poudarek na posebnem izobraževanju in na povezanosti uslug, oblikovanih tako, da zadovoljujejo njihove edinstvene potrebe.« (Abeson and Zettel 1981, str. 368; v: prav tam, str. 62).

Izhodišče za oblikovanja zakona P. L. 94–142 so bile neenakopravnosti v izključevalnih praksah javnih šol, drugorazrednosti državljanov, stigmatizaciji prek etiketiranja in neprimernih investicijah. Ugotovitve, ki so bile predložene temu zakonu, so bile naslednje:

- V ZDA je več kot 8 milijonov hendikepiranih otrok.
- Posebne izobraževalne potrebe teh učencev niso bile povsem zadovoljene.
- Več kot polovica hendikepiranih učencev v ZDA ni deležna ustrezne izobraževalne pomoči, ki bi jim omogočala enakopravnost možnosti.
- Milijon hendikepiranih otrok v ZDA je popolnoma izključenih iz javnega šolskega sistema in ne bodo šli skozi izobraževalni proces skupaj s svojimi vrstniki.
- Povsod po ZDA obstaja mnogo hendikepiranih učencev, ki so vključeni v redne šole in ki jim njihovi hendikepi, saj so večinoma neprepoznani, onemogočajo uspešne izobraževalne kvalifikacije (20USC 1401 note; v: Fulcher 1989, str. 102). Druge raziskave tudi odkrivajo, da je v posebnih razredih veliko večja zastopanost učencev iz manjšinskih skupin.

Zakon definira hendikepirane otroke kot otroke, ki so duševno prizadeti, imajo težave s sluhom, so gluhi, fizično hendikepirani, zdravstveno šibki, z govornimi motnjami, so

vizualno hendikepirani ali resno emocionalno moteni oziroma imajo specifične učne težave do takšne stopnje, da potrebujejo posebno izobraževanje in nadaljnjo pomoč (Bateman and Herr 1981; v: Pijl 1994, str. 62). Posebno izobraževanje pa je opisano kot: »posebej določeno poučevanje, brez stroškov za starše ali skrbnike, z namenom zadovoljitve edinstvenih potreb hendikepiranega učenca, vključujoč razredno poučevanje, poučevanje telovadbe, domače poučevanje ter poučevanje v bolnišnicah in zavodih.« (Abeson and Zettel 1981, str. 371; v: prav tam).

Zakon v splošnem obsega naslednje vidike:

- a) Vsi hendikepirani med 3. in 21. letom starosti so upravičeni do brezplačnega izobraževanja. Po pravilu naj bo učencu dovoljeno sodelovati v program in aktivnostih, ki jih ponuja šola, kot tudi se odločati o vsem tem.
- b) Posebno izobraževanje naj se odvija v 'najmanj restriktivnem okolju'.
- c) Osrednja posledica omenjenega zakona je *individualizirani izobraževalni program* (IEP – orig. Individualized Education Program); takšen načrt mora biti oblikovan v pisni obliki za vsakega hendikepiranega učenca posebej. IEP naj bi vključeval naslednje vidike:
  - o sedanja raven znanja,
  - o dolgoročni (za eno leto) in kratkoročni izobraževalni cilji,
  - o specifični izobraževalni pripomočki, ki so potrebni, da omogočijo učencu soudeležbo v rednem izobraževalnem programu,
  - o informacije, ki se nanašajo na začetek in trajanje teh pripomočkov, ter merila in evalvacijski postopki, ki bodo omogočali ocenitev, do katere stopnje so bili cilji doseženi, minimalno na letni ravni.

Individualni izobraževalni program se oblikuje v sodelovanju med uradnikom iz lokalne izobraževalne pisarne z učiteljem/učiteljji, pri čemer morajo biti vključeni tudi starši in po potrebi tudi učenec sam.

- d) Starši imajo pravico videti vso dokumentacijo, ki se nanaša na njihovega otroka, in imajo pravico izraziti nestrinjanje s predvideno namestitvijo, ki pa mora biti upoštevana.
- e) Testi in evalvacijski materiali ne smejo biti kulturno pogojeni in morajo biti formulirani in/ali vodeni v učenčevi materinščini ali v načinu njegovega komuniciranja.
- f) Zvezna vlada je obvezana, da prispeva finančna sredstva za posebno izobraževanje; (prav tam, str. 62–64).

Na tako zasnovani pravni podlagi so bili oblikovani številni modeli, ki sestavljajo ogrodje sheme izbire najmanj restriktivnega okolja za učenca, med katerimi naj izpostavimo kaskadni model avtorice E. Deno (1979; v: Schmidt 2001, str. 22):

1. STOPNJA	Učenec je vključen v redni razred OŠ z medicinsko in drugo dodatno strokovno pomočjo ali brez nje.
2. STOPNJA	Učenec je vključen v redni razred OŠ ob dodatni strokovni pomoči.
3. STOPNJA	Učenec je občasno pri pouku v rednem razredu, sicer pa je v posebnem razredu.
4. STOPNJA	Učenec je ves čas vključen v posebni razred.
5. STOPNJA	Učenec obiskuje pouk v posebni ustanovi.
6. STOPNJA	Učenec je vključen v obravnavo na domu.
7. STOPNJA	Učenec je vključen v bolnišnično šolo ali v socialni zavod.

Preglednica št. 15: Kaskadni model organizacije s poudarkom na načelu najmanj restriktivnega okolja

Po podatkih Ministrstva za izobraževanje je v šol. letu 1988/89 velika večina hendikepiranih učencev dobivala pomoč v stavbah rednih šol; v rednih razredih 29 %, deloma v posebnih sobah 40 % in ves čas v posebnih učilnicah 24 % (Department of Education 1990; v: Pijl 1994, str. 68). Avtor (prav tam) zaključuje to predstavitev, da se je **le 5 %** učencev s posebnimi potrebami izobraževalo v specializiranih šolah.<sup>44</sup> Odstotek učencev, ki so bili deležni segregiranega izobraževanja, nikakor ni majhen, še posebej pa vzbuja skrb zato, ker naj bi bilo v tem obdobju že nekako sprejeto prepričanje, da je osnovnošolsko izobraževanje lahko toliko fleksibilno zasnovano, da omogoča pridobitev temeljnih znanj (skoraj) vsem učencem iz okoliša. Če k temu odstotku dodamo še 24 % tistih, ki so bili deležni izobraževanja v rednih šolah, toda ves čas v posebnih razredih, kjer se pojavi resen dvom v izvajanje te oblike pomoči v duhu 'mainstreaminga', potem lahko ugotovimo, da je bila skoraj tretjina hendikepiranih učencev deležnih bolj ali manj očitnih segregativnih praks. Morda se zdi ta zaključek pre nagljen, zato velja pogledati, kako se je ideja 'mainstreaminga' pogosto odražala na ravni konkretnih praks.

Za nekatere šolske okoliše je bila ideologija 'mainstreaminga' preprosto najcenejša rešitev, kar pomeni, da je bila odločitev za namestitev težje hendikepiranih otrok v redne šole

<sup>44</sup> V šol. letu 1998/99 je bilo od vseh hendikepiranih, ki so prejeli posebno podporo pri vzgoji in izobraževanju v ZDA, razporeditev učencev takšna: 46,1 % hendikepiranih je bilo (vsaj 80 % časa) vključenih v redne oddelke, 29,8 % je bilo vključenih v 'resource room' oz. 40–79 % časa v redne oddelke, 20,1 % v posebne oddelke znotraj rednih šol, 1,9 % v javne in 1,1 % v zasebne specializirane šole, 0,4 % v javne in 0,3 % v zasebne specializirane zavode (z možnostjo nastanitve) ter 0,5 % v bolnišnične šole ali domačo oskrbo; (Vršnik Perše 2005, str. 176).

pogosto utemeljena na ekonomskih temeljih in ne vedno v dobro otroka (Singer in Butler 1987; v: prav tam, str. 65). Morda gre tudi tu iskati razloge, zakaj se je število otrok, ki so prejeli katero izmed oblik posebnega izobraževanja, nenehno večalo (npr. v letu 1977 je bilo med 6–17-letniki takih 6,7 %, leta 1989 pa je že 9,5 %); (Department of Education 1990; v: prav tam).<sup>45</sup> Primerjava deležev v posameznih državah kaže, da med njimi obstajajo velike razlike, ki naj bi bile posledica različnih postopkov kategoriziranja, različnih praks sporočanja teh podatkov ter nenazadnje tudi različnosti na ravni prepoznavanja otrokovih težav in različnih tipov hendikepa, ki so upravičeni do dodatnih sredstev; (prav tam). Weatherley in Lipsky (1977) sta tovrstne prakse poimenovala 'ulična birokracija' (angl. street level bureaucracy), s čimer sta pokazala, kako je politika nameščanja dejansko najbolj določena z mnenji strokovnjakov, ki vplivajo na možnosti, sodbe in opise učencev, oz. služi obstoječemu sistemu izobraževanja bolj kot posameznemu učencu, ki se sooča s težavami. Podobno izpostavlja tudi Skrtic, da četudi sta P. L. 94–142 in 'mainstreaming' skušala reševati probleme predhodnega modela posebnih razredov, sta jih z razširjeno birokratsko obliko samo ponovno ustvarjala v neki novi obliki (Skrtic idr. 1996/2004, str. 222).

Leta 1995 je zvezno ministrstvo za izobraževanje sporočilo, da se je odstotek identificiranih učencev, ki so prejeli pomoč v rednih razredih, z 28,88 % v šol. letu 1987/88 povzpela na 39,81 % v šol. letu 1992/93 (Ware 1998, str. 23). Iz podatkov, navedenih v opombi na prejšnji strani, lahko ugotovimo, da je to povečevanje deleža vključenih hendikepiranih v redne oddelke prisotno tudi konec 90. let, ko naj bi se jih v rednih oddelkih večino časa izobraževalo že skoraj polovica. Toda ali ob tem res lahko zaključimo, da se na ta način kaže večji poudarek na vzgoji in izobraževanju hendikepiranih v najmanj restriktivnem okolju, kot nizanje podatkov za celotne ZDA zaključijo T. Vršnik Perše (2005, str. 176)?

Na ravni prakse se je namreč izkazalo, da je za večino učencev, ki so se tako ali drugače razlikovali od večine, obveljal t. i. 'pull-out' tip individualnega programa, ko učitelj v rednem razredu niti ni bil seznanjen z individualnim programom. To pomeni, da je bila individualizacija razdeljena na dva dela: na prvega, ki učencu ne dela nobenih težav, in drugega, ki je bolj problematičen. Za prvega je odgovoren učitelj v rednem razredu, zato kakšna posebna oblika diferenciacije ni potrebna, saj je učenec podoben večini. Za drugi del pa je odgovoren specialni pedagog, ki z učencem tako ali tako dela individualno oz. v manjših skupinah otrok s podobnimi težavami. Glavna težava se torej kaže na ravni slabega komuniciranja med učiteljem in specialnim pedagogom, ki imata povsem drugačen tip usposabljanja in tudi precej drugačen tip dela. Sodelovanje teh dveh skupin učiteljev je dokaj

---

<sup>45</sup> V šol. letu 1990/91 je bilo posebne pomoči pri vzgoji in izobraževanju deležnih 11,55 % hendikepiranih, v šol. letu 1995/96 je bilo posebne pomoči deležnih 12,43 % hendikepiranih učencev, v šol. letu 2000/01 pa se je ta odstotek dvignil že na 13,33 %; (Vršnik Perše 2005, str. 175–176).

oteženo, zato ni nenavadno, da se učitelj iz rednega razreda obrne na specializiranega učitelja večinoma le v primerih, ko sumi, da je z določenim učencem nekaj narobe. Takrat želi, da se s preizkusom ugotovi, ali otrok potrebuje individualizirani program, ki pa spet ne bo vplival na učiteljevo delo v rednem razredu, saj bo otrok deležen posebnih ur s specialnim pedagogom. Poleg tega je ustaljena praksa mnogih šol oblikovanje homogenih skupin na podlagi testiranja ravni doseženega znanja, zato že redno poučevanje sâmo pogosto poteka v vzporednih skupinah, t. i. 'streaming' diferenciacija (učenci so ločeni vsaj na dve skupini, na počasnejše in hitreje v dojemaju). Posledica tega brez dvoma je, da je 'mainstreaming' v praksi precej ozko pojmovan in najbrž večinoma moremo govoriti le o lokacijski integraciji učencev s posebnimi potrebami (Pijl 1994, str. 68–70). Zato lahko razumemo, da je temeljna značilnost amandmajev zakonu IDEA iz leta 1990, sprejetih leta 1997, osredotočena zlasti na skupni kurikulum. To se odraža v zahtevi, kaj vse mora IEP vsebovati:

Odločba o posebnem izobraževanju, ki vključuje potrebno pomoč in dodatne pripomočke za učenca, ter odločba o prilagoditvah programa ali podpore šolskega osebja naj bo oblikovana takole:

- (i) da primerno pospeši doseganje letnih ciljev,
- (ii) da vključuje in se razvija v okviru skupnega kurikulumu,
- (iii) da je učenec poučevan in sodeluje skupaj z nehendikepiranimi (angl. non-disabled children) (Wehmeyer et al. 2002/2004, str. 315).

Z vidika inkluzivnega izobraževanja je treba izpostaviti, da na zvezni ravni ne obstaja neka uradna definicija, sicer pa se tudi drugi pojmi, kot npr. integracija, 'mainstreaming' in inkluzija, ne pojavijo v zakonih za to področje, torej niti v EHA iz leta 1975 niti v IDEA iz leta 1990 in tudi v njegovih amandmajih iz leta 1997 ne. Opredelitev inkluzivnega izobraževanja je mogoče zaslediti v *Nacionalni študiji o inkluzivnem izobraževanju* (orig. National Study on Inclusive Education, 1994), kjer je le-to definirano kot

»... zagotovitev enakih možnosti vsem učencem, vključno s tistimi, ki imajo signifikantne nezmožnosti, za prejemanje učinkovite izobraževalne pomoči s potrebnimi dodatnimi pripomočki in podpornimi servisi v okoliških šolah in v starosti primernih razredih, z namenom pripraviti jih na ustvarjalno življenje in polnopravno članstvo v družbi.« (Kerzner Lipsky in Gartner 1999/2004, str. 31–32).

Zgoraj predstavljeni razvoj posebnega izobraževanja na zvezni ravni v ZDA kot tudi podatki o prepoznavanju hendikepiranih in njihovi vključenosti v rednih šolah odpirajo številna vprašanja, zakaj se je uresničevanje EHA in tudi IDEA v različnih zveznih državah odvijalo tako različno. Najbrž bo k odgovoru ali vsaj k boljšemu razumevanju prispevala analiza diskurzov opredeljevanja posebnega izobraževanja v eni izmed držav ZDA.

## ***V. 2. 2. Izobraževanje hendikepiranih otrok v Kaliforniji – analiza diskurzov***

Enako(pravno)st dostopa do javnih izobraževalnih ustanov, kulturno in jezikovno nepogojeno testiranje in izogibanje etiketiranju otrok so bili ključne teme v prizadevanjih za preoblikovanje (P. L. 94–142) izobraževalnih praks vezanih na hendikepirane (Fulcher 1989, str. 102). V tej povezavi se je na podlagi diskurza pravic pojavila zahteva po primernem izobraževanju v najmanj restriktivnem okolju. Ta diskurz se je združil s temami iz ameriške politične kulture in s pojmi iz besednjaka poklicnih učiteljev, kar je privedlo do tega, da je zahteva po 'primernem izobraževanju' implicirala nekoga, ki na strokovni ravni zagotovi tehnično in nepolitično sodbo o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Takšen diskurz vsebuje in odkriva nasprotja med ustavno določenimi in zagotovljenimi pravicami ter profesionalnim mnenjem; protislovje izhaja iz paradoksa med enakimi pravicami državljanov in različnostmi, ki so profesionalno določene. G. Fulcher (prav tam, str. 105) ta hitri prelet dogajanj okrog P. L. 94–142 sklene z ugotovitvijo, da so bili zakonodaja, regulacija in birokratizacija del povečane politizacije izobraževalnih praks.

Zakon o izobraževanju vseh hendikepiranih je precej očitno oblikovan na temelju različnih, med seboj nasprotujočih si teorij: medicinskega modela, prikrite politike potreb in s tem profesionalizma ter očitne politike pravic. Paradoks med temi temami odkriva boj med diskurzi kot tekmovalno strategijo nadzora izobraževalnih praks, ki se nanašajo na hendikepirane. ***Profesionalizem, pojem potreb in medicinski diskurz določajo diskurz drugačnosti, medtem ko sklicevanje na pravice vodi v diskurz enakopravnosti državljanov v demokratični državi,*** (prav tam, str. 106). In kako se je ta boj med diskurzi odražal v zahtevah, ki jih je predpostavljala sprejeti zakon?

***Oblikovanje individualnega izobraževalnega programa*** v timu ljudi je bilo razumljeno kot ključni proces pri zagotavljanju, da je otrok deležen brezplačnega primernega izobraževanja. Toda vprašanje, kaj pomeni brezplačno primerno izobraževanje, zahteva poglobljeno razpravo; (prav tam, str. 108). ***Ustavni, zakonski in ekonomski pogoji se torej prepletajo in povečano regulirajo prakse, vezane na hendikepirane,*** na različnih ravneh izobraževanja (prav tam, str. 113).

***Ekonomski pogoji*** so torej ključni mehanizem regulacije P. L. 94–142, saj ne moremo mimo dejstva, da je bila višina sredstev vezana na posamezne 'kategorije hendikepiranih'. Predvidena različna višina sredstev pa močno vpliva in spodbuja identifikacijo učencev z določenim hendikepom, kar v nadaljevanju lahko celo opogumlja segregativne prakse. In nenazadnje: ekonomski pogoji bolj kot učenčeve 'potrebe' vplivajo oz. oblikujejo posebno identiteto hendikepiranega; (prav tam, str. 114). Toda tudi zagotovitev vnaprej določene

višine sredstev za vsakega hendikepiranega otroka, ne glede na njegovo hendikepiranost, ima različne posledice na kakovost pomoči, ki mu je zagotovljena. Zmanjševanje sredstev na zvezni ravni tako za redno šolanje kot za specializirane izobraževalne programe ima pomembne posledice, saj so po mnenju Fornessa (1985: 41; v: prav tam, str. 116) to pogoji, ki vplivajo na izbiranje najcenejših specializiranih programov za učenca. Nekateri učinki udejanjanja P.L. 94–142 so:

1. Število hendikepiranih učencev, nameščenih v 'posebne razrede', se je povečalo, pri čemer je porast od kategorije do kategorije različen; (prav tam).
2. Zakon je skušal odstraniti izobraževalne neenakopravnosti hendikepiranih otrok, toda neenakopravnosti so ostale, saj je npr. v državi Massachusetts okrog polovica vseh odločitev o šolanju hendikepiranih otrok po sprejetju zakona bila odločitev za namestitev v bolj restriktivno okolje (Bloom in Garfunkel 1981: 379). Po mnenju Noela idr. (1985: 30) je bilo izboljšanje lokalnih praks ovirano zaradi pomanjkanja smernic in natančnih zahtev za konstruktivno uresničevanje zakona (Fulcher 1989, str. 117–118).
3. P. L. 94–142 je imel za posledico povečano regulativo, torej birokratizacijo na različnih ravneh, vključno s šolo; (prav tam, str. 118).
4. Očitno je zakon bolj kot individualni izobraževalni program institucionaliziral 'kategorijo' hendikepirane identitete, ki jo učenec pridobi; (prav tam).
5. Vprašanje primerne izobraževanja na brezplačni podlagi je postalo bistveno bolj spolitizirano; (prav tam).

***Pojmovanje, da tim oblikuje individualni izobraževalni program, in da to predstavlja operativne standarde, ki zagotavljajo brezplačno primerno izobraževanje kot način uveljavljanja pravic, je torej utvara. To se namreč lahko zgodi – ali pa tudi ne.***

Nadaljnji pomisleki glede uveljavljanja zakona se različno osredotočajo na:

- (a) zakonodajo,
- (b) motnjo ali hendikep kot realno, nevtralno ali medicinsko stanje (in ne kot socialni konstrukt),
- (c) prakse poučevanja v smislu pedagogike in kurikulumu, vključno s šolsko organizacijo,
- (d) sociološki vidik; (prav tam, str. 119).

Ad a) Na zvezno **zakonodajo** osredotočene kritike se pojavljajo na dveh polih: na eni strani so tisti, ki verjamejo, da je konceptualno zelo jasno oblikovan zakon ključen za

uveljavljanje sprememb v praksi, druga stran pa je prepričana, da so učitelji tisti, ki bistveno sooblikujejo politiko na tem področju. Znani pravnik in zagovornik izobraževanja hendikepiranih, Gerry (1985: 16; prav tam, str. 120), vidi rešitev v zapolnitvi političnih vrzeli na zvezni ravni, torej **v povečani regulaciji v zakonodaji**, in izhaja iz predpostavke, da imajo zakonodajne rešitve odločilen 'reformni' učinek. Noel idr. (1985: 13; prav tam) pa relevantne zakone, pravila in regulative, ki so del politike posebnega izobraževanja, ne pojmujejo kot nespremenljive, marveč kot niz smernic, ki jih konstantno spreminjajo tisti, ki jih plasirajo v prakso. Še več, po njihovem mnenju so **učitelji ključni oblikovalci politike**.

Četudi naj bi P. L. 94–142 spodbujal primerno izobraževanje prej iz izobraževalnega sistema izključenih učencev, so njegova pravna zaščitna sredstva omejena in ne morejo doseči strukturalnih sprememb na želeni način – npr. spremeniti moč v razmerju med stroko in starši, še posebej staršev iz manjšinskih skupin ter nižjega socialno-ekonomskega položaja. Učinek zahteve P. L- 94–142, da morajo biti učenci prej identificirani kot hendikepirani, šele nato pa pride do dodelitve sredstev, je poleg povečanega števila določenih kategorij hendikepiranih prispeval tudi k odvratanju pozornosti od osrednjega vprašanja, **kako učiti**, ne pa, kako izvesti identifikacijo. V ta namen bi po mnenju Ysseldykea (1986: 18; v: prav tam, str. 122) **morali spremeniti usposabljanje učiteljev**: namesto učenja značilnosti posameznih specifičnih tipov hendikepiranih učencev **spodbujati študij o tem, kako najbolje prepoznati in poučevati učence, ki se srečujejo s težavami v šoli**. V tej rešitvi avtor torej očitno kritizira na medicinskem diskurzu temelječo prakso posebnega izobraževanja ter zagovarja pomen poučevanja v rednih šolah in pedagoških spretnosti rednih učiteljev kot odločilnih za šolanje učencev, ki se soočajo s težavami.

Ad b) Ključno vprašanje tistih, ki se **ukvarjajo s hendikepom kot z nečim naravnim**, torej medicinsko pogojenim, je variabilnost med trenutnim stanjem posameznika in prevladujočimi proporci. To se nadaljuje v ugotavljanje izvedencev, kateri program je za posameznega učenca najprimernejši. Toda, ali je pri tem res v ospredju dobrobit posameznega učenca? Forness (1985: 37–39; v: prav tam, str. 125) je na podlagi analize spremembe številčnosti kategoriziranih učencev v obdobju 1976/77 in 1981/82 v Kaliforniji ilustriral eno izmed pomembnejših dilem reformiranja izobraževalnih praks, ki se nanašajo na hendikepirane. **Kadar porazdelitev sredstev temelji na kategorijah, torej na etiketiranju učencev z določenim hendikepom, to brez dvoma pomeni, da takšna kategorizacija spodbuja politiko ekskluzije**. Na ta vidik, da so namreč kategorije osrednje znotraj praks posebnega izobraževanja in njihovih nepravilnosti, je opozarjala tudi S. Tomlinson (1982). Takšna postavitve kategorij v zakonodaji ima najbrž enake učinke v 'mainstreamingu' in



praksah poučevanja, s čimer škodimo zlasti hendikepiranim učencem, saj so večinoma še vedno izključeni iz rednih programov.

Ad c) ***Pri individualnem izobraževalnem programu*** G. Fulcher (1989, str. 129) opozarja, da se le-tega pogosto oblikuje in napiše le zaradi birokratskih zahtev, ki šolam zagotovijo dodatna sredstva, potem pa je prezrt oz. pri poučevanju neupoštevani. V nasprotju s tem pa ***se učinkovita implementacija zgodi, kadar je individualni izobraževalni program uporabljen pri poučevanju, ko starši prevzamejo aktivno vlogo pri odločanju o šolanju svojega otroka, ali ko si šola aktivno prizadeva, da bi otroka z blažjim hendikepom vključila v redni oddelek.***

Njene ugotovitve potrjujejo tudi številni drugi avtorji. Ferguson (1985: 59; v: prav tam, str. 125–126) dokazuje, da bi politična reforma morala resneje upoštevati učiteljeve interpretacije 'mainstreaminga' in prizadevanje, da oblikujejo alternativo samoumevnim (angl. commonsense) pojmovanjem dela, ki ne bi na novo stigmatizirali hendikepiranih ljudi. Johnson in Johnson (1986: 241–2; v: prav tam) pa sta kritična do tega, da hendikepirani učenci načeloma delajo samostojno, z individualnim materialom ter z minimalnimi interakcijami s svojimi sošolci. Treba je določiti »nekatera priporočila, da naj bi bilo sodelovanje v učnem procesu pogostejše v rednih (angl. mainstreamed) in desegregativnih razredih, če želimo izboljšati cilj med-skupinskega sprejemanja« (prav tam). Za D. P. Biklena (prav tam, str. 128) je uspešna vključitev pogojena predvsem z zavezanostjo (angl. commitment) 'mainstreaminga' (brezpogojnega 'mainstreaminga') pri vseh ključnih dejavnikih, torej zlasti med celotnim pedagoškim kadrom znotraj šol. Njegova strategija vključuje moralne in pedagoške dimenzije; to je argument proti profesionalizmu, v smislu odrekanja odgovornosti oz. nesprejemljivost prilaščanja odgovornosti samo za del učenčevih potreb oziroma le za nekatere učence. Njegova rešitev politike profesionalizma je v poudarjanju naravnosti na reševanje problemov (angl. problem-solving attitude).

Kot smo že zapisali, je individualni izobraževalni program lahko znotraj rednih šol tisti, ki močno vpliva na segregacijo, zato se strinjamo z ugotovitvijo Nevina in Thousanda (1987; prav tam, str. 132), da je znotraj šol potreben okrepljen enoten sistem izobraževanja, ne pa dualni sistem, v katerem izobraževalne potrebe učencev padejo pod okrilje ločenih sistemov. Več je treba narediti pri podpori in usposabljanju učiteljev, da dopolnijo splošne in specialne prakse izobraževanja, pri uvajanju novih modelov in pojmovanj, kako se človek uči, ter pri nadaljnjem teoretiziranju o spreminjanju pojmovanj in praks učiteljev.

Ad d) ***Sociološki vidik*** ponuja številne ugotovitve in s tem dvome o (ne)primernosti uveljavljanja zakona. Brinker in Thorpe (1985; v: prav tam, str. 132–133) sta v svoji študiji, ki je vključevala analizo devetih držav, vključno s 14 šolskimi okoliši in 245 učenci s težjimi

hendikepi, prepoznala ***dva modela državnih politik: integrirani in ne-integrirani***. Slednjega določajo (a) več kategorij drugačnosti, (b) višja stopnja usposabljanja ob delu, (c) zahteva ločenih certifikatov za učitelja in specialnega pedagoga ter (d) nižji delež težje hendikepiranih učencev integriranih v redne šole. Integrirani model pa določajo: (a) manj kategorij drugačnosti, (b) osnova kvalifikacijam za specializirano izobraževanje je redno izobraževanje – in obratno, določeni tečajji specializiranega izobraževanja za poučevanje morajo biti v okviru rednega izobraževanja, (c) več programov za učitelje, ki poučujejo težje hendikepirane učence na univerzitetni ravni, (d) več demonstrativnih projektov, financiranih na zvezni ravni, in posebno napotilo sredstev P. L. 94–142 na težje hendikepirane učence ter (e) višji delež težje hendikepiranih učencev v rednih šolah.

Shapiro (1980: 222; v: prav tam, str. 135) v svojih razmišljanjih posebej kritizira ***spreminjanje kurikuluma v primerih individualiziranih izobraževalnih programov***, saj naj bi takšen pouk odražal 'birokratizirani etos' in se ***le redko odraža v kreativnih, fleksibilnih kurikularnih inovacijah***. V okviru takšnega pojmovanja je tudi jasna predpostavka, da je hendikep ali nezmožnost učenca njegov individualni problem; v tem smislu je poudarjena individualna aktivnost na račun skupinskega dela in podpore. Cilj te kritike je predvsem večja ozaveščenost specializiranih učiteljev o omejitvah in neprimernosti tedanjega sistema.

Mehan in Milofsky pa sta v svojih raziskovanjih skušala odkrivati in teoretizirati šolske prakse, ki so organizirane okrog pojma hendikep. Milofsky (1976: 156; v: prav tam, str. 137) opozarja, da so ***težave učencev bolj pogosto stranski produkt konfliktov in okorelosti rednih programov***. Toda kljub temu njihove napake niso nič manj realne. Ugotavlja tudi, da so s programi posebnega izobraževanja neločljivo povezana velika protislovja. Dejansko je posebno izobraževanje farsa in vir precejšnje nepravilnosti ter institucionalnega rasizma v šolah. Dilema praks posebnega izobraževanja (etiketiranje in stigmatiziranje) ni enostavno rešljiva, saj »... naše šole ne prilagajajo, ne poučujejo primernih vsebin in ne uporabljajo metod, primernih kulturnemu stilu in vrednotam protestantskega srednjega razreda, na katerem temelji javno izobraževanje. Vedenje otrok je neizbežno navzkriž z okorelostjo šolskega razreda. Pojavi se administrativna razdvojitvev in temu sledijo napake. Specialni pedagogi so samo še ena skupina žrtev delovanja institucij. ***Napake in nepravilnosti so torej strukturirane v naš sedanji izobraževalni sistem***. Najbolj revni in otroci manjšin ne bodo uspeli. Delne rešitve, kot je npr. zagotovitev specialnih pedagogov, bodo imele delne uspehe, nikoli pa ne bodo koreniteje spremenile izkušenj revnih otrok v šolah. Samo kadar bodo institucije javnega šolstva popolnoma revidirane, bomo lahko videli večjo izobraževalno pravičnost.« (Milofsky 1976: 164-5; v: prav tam, str. 138). V svojih nadaljnjih

raziskovanjih ugotavlja, da *imajo učitelji moč sprejemanja najbolj pomembnih političnih odločitev. Učitelji so za institucijo celo najmočnejši v primerjavi z drugimi ravnmi, še posebej s t. i. 'street' birokrati*, kot so npr. politični uradniki, socialni delavci, medicinske sestre/negovalke. Poučevanje ima namreč jasne učinke (stopnja uspešnosti učencev), kar je nerazdružljivo z vprašanjem socialne kontrole, obenem pa je delo učitelja utemeljeno na sodelovanju z drugimi, kjer so udeleženi tudi učenci. Toda te oblike sodelovanja so v nasprotju tako z birokratizirano šolske organiziranosti kot tudi z rutiniziranimi praksami rednega ali specializiranega izobraževanja in temeljijo na neformalnih oblikah; (prav tam, str. 139).

Mehan in sodelavci so razpravljali o 'dialektiki' med zvezno politiko in šolskimi praksami. Zaključujejo (1982: 314–5; prav tam, str. 144), da nobena od dveh tekmujočih teorij, kako ljudje konstruirajo kategorije, ni povsem točna. Perspektiva 'mentalistov' o formaciji kategorij zatrjuje, da jih ljudje oblikujejo 'v svojih glavah' in ne ob stiku z objekti iz realnosti, medtem ko realistična perspektiva trdi, da se kategorije formirajo prek percepcije objektov. Mehan idr. so ugotovili, da učitelji pri kategorizaciji učencev uporabljajo obe perspektivi, saj *so odločitve učiteljev glede učencev le delno utemeljene na obnašanju učencev, delno pa so utemeljene na kategorijah, ki jih učitelji prinašajo v interakcijo, vključujoč pričakovanja glede akademskih dosežkov in norm primerne obnašanja v razredu*. Ta interakcijska perspektiva omogoča pojmovanje, da zaznavne strukture obstajajo niti samo v glavah teh, ki zaznavajo, niti samo v objektih zaznave, marveč so oblikovane s strani obeh.

Racionalni model, ki formira P. L. 94–142, pa si domišlja, da so lahko potrebe učencev nedvoumno identificirane, da obstaja védenje, kako oblikovati program, ki bo zadovoljil te potrebe, in da so sredstva, potrebna za uresničevanje tega programa, z lahkoto dostopna; (prav tam, str. 146). Pogosto se dogaja, da imajo učitelji le splošno pojmovanje, da je učenec 'v težavah' ali 'potrebuje pomoč', kar zelo pogosto vodi v pripisovanje domnevnega hendikepa; (prav tam, str. 147). In kar je pri tem najbolj zanimivo, je ugotovitev, da učitelji v rednih oddelkih preživijo manj časa z otroki, ki potrebujejo več njihove pomoči, v primerjavi s časom, ki ga preživijo z drugimi, ki so glede znanja/dela boljši (prav tam, str. 148).

Na kratko, Mehanovo (1981) delo kaže, da *prakse znotraj institucij bolj kot zadovoljitev potreb učencev, vplivajo na oblikovanje identitet hendikepiranih*; prakse, ki jih učitelji razvijajo pri odločanju o kategorijah in v okviru tega, kaj naj poučujejo (IEP-ji) so omejevana z legalnimi, ekonomskimi in politično-administrativno-birokratskimi pogoji ter se bistveno razlikujejo od racionalnega modela odločanja in praks, ki jih oblikovalci zakona teoretizirajo kot značilne za šole in šolske okoliše; (prav tam, str. 149).

Primarni učinek P. L. 94–142 je bil povečana birokratizacija in politizacija praks posebnega izobraževanja. Videti je, da birokratizacija, politizacija in povečana proceduralnost ilustrirajo cilj, ki ga je izpostavil Offe, da namreč *zvezna politika spodbuja konflikt na drugih ravneh državnega ustroja*. Še več, *kjer se pojavlja očiten sporazum z zakonom in se izvaja 'mainstreaming'*, mnogi komentatorji poudarjajo, da *to nujno ne pomeni, da se zgodi tudi socialna integracija*. To še posebej velja v primerih, kjer so prakse poučevanja, kot jih zahteva IEP, močno individualizirane; (prav tam, str. 151).

Raziskave napeljujejo na misel, da so sprejetje 'mainstreaminga' (Biklen), kolegialnost med učitelji in vztrajanje pri načelih (Hargrove idr.) signifikantni dejavniki pri izvajanju zakona posebnega izobraževanja. Do kakšnega izvajanja pride v resnici, je ob upoštevanju ugotovitve, da se politične prakse dogajajo na vseh ravneh izobraževalnega aparata, težje predvideti. G. Fulcher (1989, str. 152) ta razmislek o uveljavljanju zakona o izobraževanju hendikepiranih zaključuje z mislijo, da se iz predstavljenih mnenj, kritik in pomislekov jasno izpostavlja pedagoško vprašanje, ki pa ne more biti regulirano s pravno odredbo. Strinjamo se lahko z njeno ugotovitvijo, da gre za strokovni vidik, ki ga je nemogoče pravno regulirati; toda če je v ozadju sistemsko in že tradicionalno utemeljeno ločevanje področij posebnega in rednega izobraževanja, potem je težje pričakovati sodelovanje in kolegialnost med učiteljskim kadrom, pa tudi sprejetje še tako naprednih idej razvijanja vključevalnih praks. Oglejmo si, kako se je to odvijalo na eni izmed šol.

### ***V. 2. 3. Šola M. Piercy ter razvoj politike in prakse inkluzije v Longviewu***

Šola M. Piercy je srednja šola (od 10. do 12. razreda) z 2000 učenci v srednjem zahodnem delu ZDA. Okoliš Longview ima 70.000 stalnih prebivalcev in 28.000 študentov, saj sta v bližini tudi dve univerzi (Ware 1998, str. 24). Longview je skušal v šol. letu 1994/95 razvijati politiko in prakso inkluzije. V ta namen je organiziral srečanje ravnateljev in lokalnih uradnikov, na katerem so določili cilje napredovanja šol znotraj šolskega okoliša in oblikovali naslednje sklepe:

1. nadaljevali bodo z razvojem resursov iz tradicionalnih in ne-tradicionalnih virov,
2. nenehno bodo ocenjevali in izboljševali svoje programe ter pomoč vsem učencem,
3. spodbujali bodo zadovoljevanje potreb vseh učečih v skupnosti,
4. izboljšali bodo zavedanje o relevantni tehnologiji in njeni dostopnosti,
5. razvijali bodo močnejši in bolj zaupanja vreden občutek skupnosti,
6. imeli bodo na učence osredotočene in inkluzivne šole; (prav tam, str. 25).

Za uresničevanje strateškega akcijskega načrta je Longview najel spodbujevalca inkluzije (angl. an inclusion facilitator). Ta vloga je bila v ameriških šolah razmeroma nova, pogosto opredeljena kot zveza sodelovanja med učitelji v rednih in specializiranih šolah. Na opazovani srednji šoli je bil spodbujevalec inkluzije novost za skupnost in na začetku določen za pomoč dvema učencema z nevrološkimi (angl. cognitive) poškodbami, ki sta bila zaradi vztrajanja njunih staršev vključena v redne oddelke, odgovoren pa je bil tudi za področje preusmeritve na skupnosti temelječega dela.

Šola M. Piercy je edina splošna srednja šola v svojem okolišu. Desetletja pojavljajoče se pobude za gradnjo še ene srednje šole so lokalni prebivalci sproti zavračali, ker naj bi nova šola razdelila skupnost in privedla do nepotrebnega tekmovanja oz. do nepravilnosti. Miselnost, da je homogenost skupnosti obvarovana preprosto zato, ker so dijaki nastanjeni v enotni zgradbi, je neusklajena z realnostjo šole. Tako kot večina splošnih srednjih šol v ZDA ima namreč tudi šola M. Piercy to strukturalno značilnost, da ohranja kulturo ekskluzije zaradi rase, socialno-ekonomskega razreda ter ravni doseženega znanja (streaming oblika diferenciacije). Splošno mnenje v šoli je, da je uspeh dosegljiv vsem učencem, četudi natančna analiza odkriva nasprotno, da torej oblikovanje homogenih skupin na podlagi jasnih akademskih meril služi segregaciji, pogojeni s socialnimi in ekonomskimi lastnostmi.

V oddelku, ki skrbi za posebno izobraževanje, je vključenih 25 oseb, med katerimi so poleg 10 polprofesionalcev še specializirani pedagogi za različne kategorije – za nadarjene učence, učence z okvaro sluha, za tiste z učnimi težavami, z vedenjskimi motnjami, za duševno prizadete (težje duševno prizadete, za duševno prizadeti, ki se jih lahko vzgaja (angl. trainable) in lažje duševno prizadete) –, ter en izvedenec za inkluzijo. Učenci, ki so vključeni v redne oddelke v šolskem okolišu Longview, so takšni z vedenjskimi težavami ter z učnimi, fizičnimi in ostalimi duševnimi motnjami; (prav tam, str. 25–27).

#### ***V. 2. 4. Raziskovalna metoda***

Linda Ware, poročevalka in sodelavka v mednarodni raziskavi o inkluziji v izobraževanju (Ware 1998, str. 21–42) je uporabila svojstven način predstavitve izsledkov 15 tednov trajajočega opazovanja in zbiranja podatkov le v enem razredu (dramska umetnost). V uvodnem razmišljanju izpostavlja, da je motivacijo za delo našla predvsem v ideji kritičnega pragmatizma (Skrtic 1995). Proces imenovanja in definiranja ključnih vprašanj je bistven pri odločanju za spremembe. Do spremembe pride, kadar so njeni cilji prepoznani kot osebno pomembni za posameznike, ki so vključeni v razvijanje in implementiranje politike bolj kot

prek njihove zaskrbljenosti, kako naj se prilagodijo pooblastilom, ki jih vnaprej določajo politika ali reforme z odloki (Ware 1994; v: prav tam, str. 23).

Raziskava je bila zasnovana kot kombinacija opazovanja in sodelovalnega raziskovanja (angl. collaborative inquiry), s katerima je sočasno ocenjevala, podpirala in promovirala inkluzivne dosežke na javnih šolah v okolišju Longview. Podatki so bili zbrani v šol. letu 1994/95 v petih šolah (štirih nižjih srednjih šolah in eni višji šoli), in sicer z namenom raziskovanja razvoja inkluzije. V to so bili vključeni informativna povpraševanja, opazovanja, videoposnetki izvajanj in intervjuji ter analize različnih pomembnih dokumentov. V intervjuje so bili vključeni tako učitelji kot učenci. Opazovanje, kako delajo razredni, specializirani pedagogi in polprofesionalni učitelji, je potekalo v različnih razredih in v različnih kombinacijah, ki podpirajo inkluzijo. Raziskovalka, ki je bila tudi članica *Zbora svetovalcev za posebno izobraževanje* v tem šolskem okolišju (orig. Special Education Advisory Council) in članica *Skupine nadzornikov udejanjanja inkluzije* (orig. Superintendent's Inclusion Action Team), je pozornost namenila inkluzivnim srečanjem, ki so potekala v šolskem okolišju. Poleg tega je bila pripravljena priskrbeti primerne informacije od vseh strani ter odgovarjati na vprašanja, ki so se najbrž odpirala zaradi njene prisotnosti, sicer pa se morda niti ne bi pojavila.

V okviru mednarodne raziskave inkluzije v izobraževanju je avtorica predstavila študijo primera dejavnosti v razredu dramske umetnosti. Študija je napisana kot narativna in ima tri dele: razred, ustvarjanje parodije in dialog; je pripoved o inkluziji, ki vključuje oblikovanje »... dramatične ali hermenevitične enote in ne zgolj posnetka vseh dogodkov, ki so se v tem času zgodili« (Polkinghorne 1988, str. 145; v: prav tam, str. 29).

### ***V. 2. 5. Ugotovitve***

Glede na to, da je bil opazovani razred skupaj s prikazom, kako se njegovi člani soočajo z vključitvijo hudo hendikepiranega sošolca, predstavljen kot zgodba s številnimi dialogi, se bom v nadaljevanju osredotočila samo na ugotovitve, do katerih je prišla raziskovalka. Morda je treba izpostaviti, da je opazovanje potekalo v razredu (dramske umetnosti), kjer pouk poteka nekoliko drugače, saj ni predvidenih nobenih testov oz. ni predpisanega gradiva, marveč morajo učenci v okviru izbrane semestralne teme napisati in predstaviti parodijo. V času opazovanja je bila izbrana tema ***inkluzija***.

***Učiteljica*** dramske umetnosti (ki je hkrati poučevala tudi angleški jezik) ***inkluzijo definira kot omogočanje participacije v največji možni meri vsaki osebi v njenem razredu***. V razred je bil vključen (ves čas s svojim spremljevalcem) deček Josh (angl. severely disabled), ki je bil na vozičku in ni komuniciral niti verbalno niti znakovno. Za njegove

sošolce je bil izjemno velik izziv ugotoviti, kako Josh razume/doživlja svet, svoje življenje itd. in ali je sploh mogoče z njim vzpostaviti komunikacijo. Zato je bilo staro, vendar na začetku pouka ne posebej izpostavljeno vprašanje o 'mainstreamingu' vsakodnevno izzvano – tako v okviru pouka kot pri drugih aktivnostih in pogovorih.

Učenci so pokazali večje razumevanje hendikepa in ponudili nove interpretacije inkluzije, ki vključujejo tudi nova vedenja. Študija primera prikazuje, kako so učenci opisovali razmišljanje Josha, upoštevali njegovo individualnost, gledali na svoje interakcije z njim kot recipročne ter konec koncev, kako so definirali njegov socialni prostor kot sodelujočega igralca in prijatelja. Te štiri dimenzije sta v svoji analizi, kako ljudje brez hendikepov opredeljujejo in vrednotijo hendikepirane, opisala tudi Bogdan in Taylor (1992). Govorita o 'socialni konstrukciji človečnosti' (angl. humanness), kot naj bi se pojavila med posamezniki, ki so vključeni v skrb in sprejemajo odnose s hendikepiranimi: »Definicija osebe ni determinirana niti s karakteristikami osebe niti z abstraktnimi socialnimi ali kulturnimi pomeni pripisani skupini, ki ji oseba pripada, marveč z naravo odnosa med tistim, ki definira, s tistim, ki ga definira.« (Bogdan in Taylor 1992, str. 276; v: Ware 1998, str. 41).

V tej študiji primera je opisano, kako je učiteljica približala inkluzijo ne le Joshu, marveč vsem svojim učencem. Način njenega interveniranja resnično ni bil konvencionalen, toda po mnenju L. Ware je bil uspešen nad vsemi pričakovanji, saj je pri učencih dosegla sodelovalno učenje ter zmožnost in pripravljenost pojasniti svoje izkušnje in spoznanja pri sodelovanju s hendikepiranim sošolcem. Učiteljica Janis je opisala enega izmed nepričakovanih rezultatov, ko so učenci iz razreda dramske umetnosti odigrali eno izmed njihovih parodij v rednem razredu v okviru angleškega jezika, čemur je nato v razredu sledil pogovor o inkluziji. »To je bila moj peta ura – precej težavna skupina, precej neobčutljiva ali pa morda samo mladi, nezreli. Toda spomnim se, da je ta pogovor nekaterim resnično odprl ušesa, ker so se pač učenci pogovarjali z učenci. Tam se je odvijal resničen dialog. In, glej, to je način razmišljanja, ki me zanima – pridobivanje učencev za pogovor z drugimi učenci; služi ti kot zgled tega, kar so se naučili.« (prav tam, str. 42). V naslednjem pogovoru z učiteljico Janis je znova prišlo do izraza tisto, kar Skrtić (1995) opisuje kot cilj kritičnega pragmatizma, ko je ovrednotila in ponovno ocenila posledice svojega profesionalnega znanja, prakse in diskurza. Ta perspektiva se je lahko razvijala zaradi njenega začetnega odziva na inkluzijo, navdahnjenega z njenimi lastnimi vrednotami, ki so se ves čas odražale v njenih odzivih in s katerimi je predstavljala model svojim učencem; (prav tam, str. 42).

S to študijo primera je L. Ware dopustila obširen prispevek učencev, vključno s poskusom, da bi raziskala tiho mnenje Josha. Med slišanimi mnenji so bila tudi mnenja

učiteljice, asistenta ter Lindino mnenje v različnih vlogah raziskovalke, učiteljice, pisateljice in teoretičarke. Pojmovanje inkluzije v prispevku ni povsem jasno; opredeljeno je le v odnosu do 'mainstreaminga', saj naj bi bil prehod od 'mainstreaminga' k inkluziji razumljen kot evolucija. Posredovanje zgolj podatkov, ki kažejo na večjo vključenost v rednih razredih, nam ne pove ničesar o premiku k večji inkluziji, saj to lahko odseva le še bolj povečano kategorizacijo. V njeni predstavitvi obstajajo implikacije, da inkluzija v nasprotju z 'mainstreamingom' vključuje reformo 'mainstreaming' izobraževanja na način, da bi bila odstranjena nujnost ekskluzije. Nikjer ni dokazov, ki bi kazali, da je inkluzija udejanjena v praksi na način, da bi vključevala participacijo v redne razrede, kar naj bi bil po mnenju L. Ware njen cilj. Opisana izkušnja Josha je v razredu dramske umetnosti videti bolj kot pilotski projekt, medtem ko ni nobenega zagotovila, da se bo ponovila ali da bo Josh še naprej z istimi učenci.

Tudi Linda se je v svoji študiji primera osredotočila na hendikepiranega učenca, čeprav pri predstavitvi komentira različne načine in stopnje sodelovanja drugih učencev. V opisu 'učenca s posebnimi izobraževalnimi potrebami' je videti, da je bila odločitev glede njegovega izobraževanja prej sprejeta s strani stroke kot pa na podlagi njegove pravice, biti prisoten in participirati. Kategorije učencev in strokovnjakov so predstavljene kot neproblematične in ostali smo zbegani glede tega, kako naj bi se 'izvedenec za inkluzijo' odzval na takšne označbe (angl. labels). Uporaba individualnih programov izobraževanja lahko sama po sebi omeji participacijo učencev, pa tudi razvijanje bolj inkluzivnega kurikulumu in načinov poučevanja. Problem je tudi s prisotnostjo učenčevega asistenta, saj lahko takšna pomoč ločuje hendikepiranega učenca od sošolcev, kajti v večini primerov hendikepirani učenec sodeluje skoraj izključno zgolj s svojim pomočnikom. Glede izbire razreda za opisovanje študije primera pa moramo poudariti, da osvetljuje predvsem pomembnost izjemne učiteljičine osebnosti, njenih vrednot in naklonjenosti tej problematiki, in da sam zapis ne omogoči pridobivanja nekega splošnega pregleda dogajanja na celotni šoli. V učiteljičini naravnosti je mogoče najti tudi vzvod za pripravljenost drugih učencev, da z Joshem skušajo navezati pristen stik, kar je pri teh učencih privedlo do 'socialne konstrukcije človečnosti'.



### ***V. 3. Anglija in njeni poskusi uresničevanja integracije in inkluzije***

Združeno kraljestvo ima posebne izobraževalne sisteme za Anglijo in Wales, Severno Irsko in Škotsko. Podrobneje bomo spoznali samo izobraževalni sistem za Anglijo in Wales, ki sta jima bile v letu 1999, tako kot tudi Severni Irski in Škotski, prenesene pristojnosti upravljanja notranjih političnih zadev. Temeljno zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja predstavlja *Zakon o izobraževanju* (orig. Education Act) iz leta 1996, ki je nadomestil dotlej veljavni zakon iz leta 1944, ter *Zakon o posebnih izobraževalnih potrebah* (orig. Special Educational Needs and Disability Act), sprejet leta 2001. Poleg teh dveh zakonov pa poseben okvir za izvajanje šolanja hendikepiranih predstavljajo še *Smernice za izvajanje prepoznavanja in ocenitve posebnih izobraževalnih potreb* (orig. Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs), sprejete leta 1994 (DfE 1994) in nato revidirane v letu 2001 (DfES 2001); (The Education... 2004/05).

Pogled v preteklost pokaže, da se je javno financiranje šol na področju Velike Britanije začelo že leta 1833, medtem ko je bil prvi zakon o osnovnem izobraževanju sprejet leta 1870. Deset let pozneje je bila sprejeta obveznost osnovnega šolanja (od 5. do 10. leta starosti otrok), ki je leta 1890 večinoma postalo tudi brezplačno. Zakon o izobraževanju iz leta 1902 je ustanovil lokalne izobraževalne urade (LEAs – orig. Local Education Authorities), katerih temeljni cilj je bil razširjanje in spodbujanje sekundarnega izobraževanja. Zakon o izobraževanju iz leta 1944 je uzakonil šolsko obveznost od 5. do 15. leta in vpeljal tri stopnje šolanja; primarno (od 5. do 11. leta), sekundarno (od 11. do 15. oz. kasneje do 16. leta) in nadaljnje šolanje (kasneje poimenovano s pojmom višje izobraževanje). Sekundarno šolanje je po tem zakonu moralo biti dostopno vsem učencem in je bilo utemeljeno le na starosti, zmožnostih in nadarjenostih. Večina lokalnih uradov je ustanovila gimnazije (angl. grammar schools) za najbolj zmožne in sekundarne moderne šole, v nekaterih okoliših pa tudi tehnične šole; (prav tam).

V 60. letih prejšnjega stoletja so postajale vse glasnejše zahteve po oblikovanju splošnih srednjih šol (angl. comprehensive schools), ki bi sprejemale vse učence, ne glede na njihove sposobnosti.<sup>46</sup> Kljub temu, da je bil ta novi sistem večinoma sprejet, v Angliji obstajajo območja, kjer so še vedno ohranjene gimnazije (leta 2005 jih je bilo 164); (prav tam).

---

<sup>46</sup> Okrog 30 % učencev je obiskovalo gimnazije in kar 60 % moderne srednje šole, medtem ko se razvoj tehničnih šol nikoli ni bistveno razširil, saj je te šole obiskovalo le okrog 5 % učencev. Drugi učenci so obiskovali splošne srednje šole, ki so nastale v 60. letih prejšnjega stoletja kot posledica razvoja sekundarnega izobraževanja in nasprotovanja razvrščanja učencev v različne šole na podlagi njihovih dosežkov. Sredi 80. let je bilo kar 90 % učencev v splošnih šolah (Benn and Chitty 1996; v: Booth idr. 1998, str. 197), pa vendar je v mnogih šolah njihova prejšnja zgodovina in kultura, kot npr. gimnazija ali moderna srednja šola, še nadalje vplivala na participacijo učencev in način njihovega vrednotenja.

Čeprav je bilo hendikepirane učence legalno mogoče integrirati v redne šole, se je to zgodilo le redkokdaj, saj so obstajale ločene šole za posamezne kategorije učencev. V 60. in 70. letih prejšnjega stoletja pa je nestrinjanje z obstoječim ločenim sistemom izobraževanja začelo naraščati, saj klasifikacija otrok glede na obstoječe kategorije ni bila več zadostna. Prezrla je namreč individualne razlike, socialno ozadje in razvojne stopnje, poleg tega pa tudi ni bila učinkovita pri učencih z mnogoterimi hendikepi (angl. multiply handicaped). Pod vplivom povečanega zanimanja za človekove pravice in položaj manjšin ter spodbud in izkušenj iz drugih držav (ZDA, Danska, Švedska) je posebno izobraževanje doživelo obdobje sprememb in refleksij. Za ta čas je značilen velik odpor do segregiranega izobraževanja in povečano nagibanje k integraciji. Ideja v ozadju je, da so hendikepirani ljudje kolikor je le mogoče primerni za odraščanje v okolju, ki je normalno. Odbor za preiskovanje je pod vodstvom Mary Warnock pregledal izobraževalno oskrbo za hendikepirane v Veliki Britaniji. Poročilo je neverjetno vplivalo na nadaljnje razmišljanje o posebni izobraževalni preskrbi. Tako so bila mnoga priporočila odbora M. Warnock vključena v zakon o izobraževanju iz leta 1981, in sicer glede identificiranja in ocenitve učencev s posebnimi potrebami ter plasiranja novih poudarkov pri oblikovanju primerne oskrbe za njih v rednih šolah; (Hegarty 1994, str. 79–80).

Za izobraževalni sistem v Angliji je značilna decentralizirana ureditev, kar pomeni, da so odgovornosti za različne vidike šolskega sistema porazdeljene med centralno vlado, lokalnimi vodstvi, cerkvami in drugimi prostovoljnimi organizacijami. Posamezne dežele so razdeljene na 104 (Fulcher 1988, str. 158) lokalne izobraževalne urade (LEA), ki nosijo večji del odgovornosti za organizacijo izobraževanja na vseh ravneh. *Zakon o izobraževanju* iz leta 1944 in nadaljnji amandmaji določa osnovo za upravljanje vseh šol.

Največje spremembe so bile uveljavljene z *Zakonom o reformiranju izobraževanja* (orig. The Education Reform Act) iz leta 1988, ki je bil za obvezno izobraževanje najbolj pomemben na ravni predstavitve nacionalnega kurikuluma in standardnih nacionalnih oblik ocenjevanja, kot tudi s pooblaščenjem vodstvenih teles posameznih šol glede mnogih finančnih in upravljaljskih odgovornosti, ki so bile prej pod okriljem lokalnih izobraževalnih uradov. Zvezni sekretariat za izobraževanje je odgovoren za izobraževalno politiko v Angliji, za nadzorovanje kakovosti šolanja, za odločanje letnih subvencij lokalnim izobraževalnim uradom in za zagotavljanje učinkovite rabe sredstev. Zvezni sekretariat podpirajo trije nižji ministri, zvezno ministrstvo (ministrstvo za izobraževanje) in inšpektorat njenega veličanstva (orig. Her Majesty's Inspectorate); (Hegarty 1994, str. 80–81). Lokalni izobraževalni uradi so odgovorni za organizacijo javnih izobraževalnih storitev na lokalni ravni. Proračun za izobraževanje je namenjen za plače učiteljev, periodične in vzdrževalne stroške šol, za

opremo in potrošni material ter za centralne administrativne stroške, ki vključujejo preskrbo pomoči, kot npr.: inšpektorji/svetovalci, učiteljski centri, svetovalne in podporne enote, pomoč pri posebnih potrebah, izobraževalno-psihološka pomoč, ...; (prav tam, str. 82).

Ob tem je treba poudariti, da imajo po zakonu iz leta 1988 šole možnost dobivati sredstva neposredno od ministrstva za izobraževanje, torej mimo lokalnih izobraževalnih uradov, kar pa ni prav pogosta praksa (leta 1992 je bilo takšnih šol nekoliko manj kot 1 %). Vse državne šole vodijo upravljavska telesa, kjer so vključeni lokalni izobraževalni urad, skupnost, starši in učiteljsko osebje šole. Upravljavsko telo mora odločati o temeljnih usmeritvah šole in njenega kurikulumu znotraj okvirov nacionalnega kurikulumu. Nacionalni kurikulum je sestavljen iz treh bistvenih predmetov (angleščina, matematika in naravoslovje) in dodatnih sedmih osnovnih predmetov. Za vsakega od njih so določeni cilji znanja oz. dosežki (angl. attainment targets) na desetih ravneh, točno določeni učni cilji in program učenja, ki specificira učne izkušnje, s katerimi naj bi bili cilji doseženi. Komplementarni sistem nacionalnega ocenjevanja je predpisan z zagotovitvijo ocenjevanja vseh učencev ob koncu vsake od štirih stopenj (to se dogaja okrog 7., 11., 14. in 16. leta); (prav tam, str. 83).

Na začetku je bil javni poskus ponovne vpeljave srednješolske selekcije omejen s t. i. politiko izbire šole in spodbujanjem razvrščanja glede na dosežke znotraj šol. V letu 1988 je bil predstavljen nacionalni kurikulum za učence od 5. do 16. leta, ki je očitno vzel za osnovo akademski, predmetno zasnovani kurikulum gimnazij kot model za celotno izobraževanje. Ko je bil prvič predstavljen v parlamentu, v njem niso bili omenjeni učenci s težavami, ki so kategorizirani kot učenci s posebnimi potrebami, kar je bilo kasneje dodano prek amandmajev. Novi kurikulum je izjemno obtežil šole in vpeljal časovno zelo zahteven in birokratski način ocenjevanja. Pritisk je bil tako velik, da so leta 1994 oblikovali novo, skrajšano različico s poenostavljeno strukturo ocenjevanja. V tem času oblikovanja novega kurikulumu je obstajala stalna kritika s strani centralne vlade in njihovih svetovalcev na t. i. 'otrokocentrično' pedagogiko ali 'progresivne metode' poučevanja. Skupinsko delo in medkurikularno projektno delo so skušali preprečevati, medtem ko so spodbujali poučevanje celotnega razreda (angl. whole-class teaching) tako v osnovnih kot v srednjih šolah; (Booth idr. 1998, str. 198–199).

Tak način razvijanja praks poučevanja in ocenjevanja nedvomno napeljuje na misel, da je bila pedagogika inkluzije napadena; tedanja predsednica vlade (M. Thatcher) se je celo norčevala iz poskusov predstavitve multikulturnega in protirasističnega izobraževanja. V tem obdobju in še intenzivneje v 90. letih je bil poudarek na napakah šol in učiteljev. Štiriletni sistem nacionalnih inšpekcij v zveznih šolah, ki ga je vpeljal *Urad za standarde v izobraževanju* (OFSTED – The Office for Standards in Education), je s kasneje dodanim načrtom, ki

vključuje ocenitev učiteljev na podlagi opazovanja njihovega poučevanja dveh učnih ur, oblikoval vzdušje strahu in stresnosti v mnogih zbornicah po vsej državi. Učitelji so bili namreč javno osramočeni z objavo njihovih napak v lokalnih časopisih. S prihodom laburistične stranke na oblast je bila izdana Bela knjiga, tj. dokument, katerega vsebina naj bi bil temeljito prediskutirana; (prav tam).

Po letu 1996 se je na področju izobraževanja uveljavilo kar nekaj pomembnih zakonov. Tako je *Zakon o šolskih standardih in sestavi* (orig. The School Standard and Framework Act) iz leta 1998 predstavil novo ogrodje za vzdrževanje (javno financiranih) šol, medtem ko je v *Zakonu o izobraževanju* iz leta 2002 oblikovana zakonska razlika med ključnimi stopnjami (angl. key stages): prva stopnja (1. in 2. razred oz. 5- do 7-letni učenci), druga stopnja (3., 4. in 5. razred oz. 7- do 11-letni učenci), tretja stopnja (7., 8. in 9. razred oz. 11- do 14-letni učenci) in četrta stopnja (10. in 11. razred oz. 14- do 16-letni učenci); (The Education... 2004/05).

Osnovno izobraževanje vključuje 5–11 let stare otroke, večina sekundarnih šol (86 %) je splošnih in se trudi zadovoljiti učence z različnimi zmožnostmi. Nacionalnih preizkusov se udeležuje večina 16-letnih učencev. Obvezno šolanje traja od otrokovega dopolnjenega 5. leta starosti (v šole sprejemajo učence trikrat letno, 31. marca, 31. avgusta in 31. decembra, kar pomeni, da se včasih vpisujejo tudi učenci, ki so mlajši od petih let), do njegovega 16. leta (od septembra 1997 se od njih zahteva, da ostajajo v šoli do zadnjega petka v mesecu juniju tistega šolskega leta, ko dopolnijo 16. rojstni dan). Javno izobraževanje je brezplačno, okrog 7 % vseh učencev pa obiskuje zasebne (večinoma plačljive) šole; (prav tam).

### ***V. 3. 1. Zgodovinski razvoj posebnega izobraževanja v Angliji***

Podobno kot v drugih evropskih državah se je tudi v Angliji posebno izobraževanje začelo razvijati v 19. stoletju, in sicer najprej za otroke s senzornimi težavami in kasneje, ko je osnovno izobraževanje postalo množično, tudi za učence z učnimi težavami. Te prve posebne šole so bile oblikovane zaradi zasebnih iniciativ in ne na podlagi zakonov, znotraj katerih je bil poudarek najprej na fizični oskrbi; izobraževanje sâmo je bilo drugotnega pomena. Na podlagi izobraževalnega zakona iz leta 1921, ki je določal, naj se hendikepirani otroci šolajo samo v posebnih šolah in razredih, so bili lokalni šolski uradi obvezani, da zagotovijo izobraževanje vsem določenim kategorijam hendikepiranih učencev. To se je odrazilo v obliki razvijanja povsem ločenega javnega sistema posebnega izobraževanja, saj je bil v tedanjem času hendikep pojmovan kot nespremenljiva značilnost osebe. Čeprav so bili že v prvi polovici prejšnjega stoletja poskusi premikov k integraciji, ti niso bili uspešni; (Hegarty 1994, str. 83–84).

Naslednji pomembnejši mejnik je bil zakon o izobraževanju iz leta 1944, ki je razširil skupine otrok s posebnimi potrebami na enajst kategorij (dodan predpis iz leta 1945), za katere so bili lokalni šolski uradi zadolženi, da jim priskrbijo specifično oskrbo. Čeprav je ta zakon izražal, da so specializirane šole primarni vir posebnega izobraževanja, je rednim šolam dovoljeval, da pri tem lahko odigrajo svojo vlogo. Predpisi so določali, da se morajo slepi, gluhi, epileptiki, fizično hendikepirani in afazični (delno ali popolnoma nezmožni govorjenja) učenci zaradi resnejše hendikepiranosti izobraževati v specializiranih šolah; otroci z drugačnimi hendikepi pa lahko obiskujejo redne šole, kadar tam obstajajo primerni pripomočki. Vseeno je prevladovala segregacija. Leta 1953 so število kategorij zmanjšali na deset, saj so diabetike vključili v skupino 'občutljivih', delikatnih (angl. delicate); (prav tam, str. 84).

*Zakon o izobraževanju hendikepiranih otrok* (orig. The Education Handicaped Children Act) iz leta 1970 pomeni mejnik za izobraževanje tistih učencev z največjimi težavami, saj določa, da mora biti izobraževanje omogočeno vsem učencem, ne glede na obseg ali resnost hendikepiranosti, kar pomeni, da zakonsko ni več mogoče učenca opredeliti kot neučljivega (angl. ineducable). Preiskovalni odbor, oblikovan leta 1974 z namenom, pregledati izobraževalno preskrbo hendikepiranih učencev in mladih ljudi ter oblikovati priporočila za zagotovitev le-te, je bil izjemno vpliven. Njegovo leta 1978 objavljeno poročilo, bolj znano kot poročilo Warnock, je vodilo k oblikovanju zakona o izobraževanju iz leta 1981. V njem so prevzeli koncept posebnih izobraževalnih potreb in rekonceptualizirali naravo specializirane izobraževalne oskrbe. Ocenjevali so, da eden izmed šestih učencev zahteva nekakšno obliko specializirane izobraževalne oskrbe, ki je bodisi dodatna/dopolnilna ali različna od redne izobraževalne oskrbe; (prav tam, str. 85).

Po zakonu iz leta 1981, ki je bil implementiran dve leti kasneje, ima učenec posebne izobraževalne potrebe, kadar ima signifikantno večje učne težave kot so težave, ki jih izkuša večina učencev enake starosti, ali kadar ima nezmožnosti (angl. disabilities), ki ovirajo ali mu preprečujejo uporabo izobraževalnih sredstev, splošno dostopnih njegovim vrstnikom. Zakon je naredil kritično distinkcijo znotraj skupine, saj sta se oblikovali le dve večji skupini učencev s posebnimi potrebami. V prvi so tisti, katerih izobraževanje še naprej ostaja odgovornost rednih šol, v drugi pa tisti, ki jim morajo oskrbo določiti lokalni izobraževalni uradi. Zakon zahteva, da bi morali biti učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami izobraževani v rednih šolah, če je to želja staršev in kadar so izpolnjeni trije pogoji: da so lahko ponujeni pripomočki, ki jih specializirana izobraževalna oskrba predpostavlja; da bodo ostali učenci v skupini deležni kakovostnega poučevanja; da je raba sredstev učinkovita. Zakon tudi določa, da mora učenec s posebnimi izobraževalnimi potrebami v primeru

šolanja v redni šoli v največji možni meri sodelovati v aktivnostih šole poleg drugih učencev, ki nimajo posebnih izobraževalnih potreb; (prav tam, str. 85–86).

Posebna izobraževalna preskrba je v tem zakonu določena kot izobraževalna preskrba, ki je dodatna ali se kako drugače razlikuje od izobraževalne oskrbe, ki je namenjena večini učencev v šoli; (prav tam, str. 87). Ocenjujejo, da je za približno 20 % vseh učencev potrebna specialna izobraževalna oskrba, za manjši delež otrok (okrog 2 %) pa je treba formalno (prek procesa identifikacije) določiti učenčev posebno izobraževalno oskrbo, ki je tudi napisana v odločbi o posebnih izobraževalnih potrebah.

V letu 1990 je bilo v Angliji in Walesu skupaj 1439 specializiranih šol za 1,3 % učencev; od tega je bila četrtnina šol internatskih. Zgodovinsko so se te šole razvijale specifično glede na posamezne hendikepe – za gluhe, slepe, fizično hendikepirane, ... Ko pa se je uradna uporaba kategorij hendikepa prekinila in se informacije o tipih hendikepiranosti niso več zbirale, so se posamezne specializirane šole skušale prilagoditi za pridobitev širših skupin učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami.

Specialna izobraževalna oskrba v rednih šolah je zagotovljena bodisi prek posebnih razredov, kjer so učenci prisotni ves čas oz. le del časa, bodisi prek pomoči znotraj rednih razredov. Osrednje vprašanje sredi 90. let prejšnjega stoletja je bilo, kako vključiti specialno izobraževalno preskrbo v 'celotno šolo', da bi postala integralni del šolske ponudbe izobraževanja in bi bila dostopna vsem učencem, ki bi jo potrebovali, ne pa le tradicionalnim klientom posebnega izobraževanja; (prav tam, str. 88). Specialno izobraževanje se izvaja s pomočjo mnogih servisov, ki so zunaj šole in so ponavadi pod upravo lokalnih izobraževalnih uradov, četudi so nekatere oblike pomoči zagotovljene prek zdravstvenih ali socialnih uradov oz. tudi prek dela prostovoljcev. Najpomembnejša oblika pomoči je učna pomoč, ki jo izvajajo različni strokovnjaki, odvisno od težav, s katerimi se učenec sooča.

Vsi lokalni izobraževalni uradi imajo zaposlenega svetovalca/inšpektorja, ki daje strokovne nasvete in nadzira izobraževalno preskrbo znotraj uradov. Njihova glavna vloga je administracija, razvijanje preskrbe, podpora učiteljem in usposabljanje ob delu (angl. in-service training). Proces identifikacije učencev, ki imajo posebne izobraževalne potrebe, je odvisen od obsega in kompleksnosti posameznikovih posebnih potreb; predpostavlja se, da naj bi učenci – kolikor je le mogoče – ostajali znotraj rednega šolskega sistema, brez formalnega vključevanja lokalnih uradov. Pri obeh tipih procedur, znotraj šol ali v okviru lokalnih izobraževalnih uradov, in na vseh stopnjah se zahteva, da so starši ves čas natančno informirani in imajo možnost pritožbe nad odločitvijo strokovnjakov; poleg tega lahko tudi zahtevajo, da se proces identifikacije sploh začne, čeprav v uradu menijo, da to nikakor ni potrebno. Ko se ugotovi, da učenec potrebuje posebno izobraževalno oskrbo, mora biti

formalno napisana odločba (orig. formal Statement of Special Educational Needs), v kateri so natančno specificirane učenčeve posebne izobraževalne potrebe in metode, s katerimi bodo potrebe zadovoljene. Odločbo se nato vsakih 12 mesecev revidira in starši morajo biti seznanjeni z vsako morebitno spremembo.

Zakon iz leta 1981 je torej utrdil legalno uresničevanje integracije: učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami naj se izobražujejo v rednih šolah, pripravljenih zagotoviti ustrezne razmere za delo. Kadar so ti učenci v rednih šolah, naj v največji možni meri sodelujejo v aktivnostih šole poleg drugih učencev; (prav tam, str. 91). Toda kljub temu se delež učencev, ki obiskujejo specializirane šole, v zadnjem desetletju ni bistveno spreminjal.<sup>47</sup> Napredek integracije je bolj zaznaven le pri nekaterih skupinah: od tega gibanja za integracijo so največ pridobili učenci s fizičnimi ali vizualnimi poškodbami, medtem ko so učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami v istem obdobju dejansko izkusili večjo segregacijo kot prej; (Booth idr. 1998, str. 201). Velja omeniti, da obstajajo zelo velike razlike med posameznimi lokalnimi izobraževalnimi uradi in tudi znotraj njih samih, saj so se razvile različne praktične rešitve, ki kažejo na večjo ali manjšo stopnjo integracije:

- a) **Učenci s posebnimi potrebami so vključeni v obstoječo ureditev**, kar pomeni, da so vključeni v redni razred na enaki osnovi kot drugi učenci in da so vsi učitelji odgovorni za vsakega učenca. S tem se izognemo formalizaciji razlikovanja med učenci, ki imajo posebne izobraževalne potrebe, in tistimi, ki teh nimajo, od učiteljev pa se pričakuje zmožnost poučevanja učencev, ki imajo posebne izobraževalne potrebe, kar predstavlja velik izziv mnogim šolam in učiteljem.
- b) **Vključitev v redni pouk s podporo specialista znotraj razreda**, kjer pa odgovornost za poučevanje ni izključno na učitelju, saj specialist pomaga na različne možne načine.
- c) **Vključitev v redni pouk z občasnim izhodom zaradi specializiranega dela**; učenec s posebnimi potrebami je večinoma poučevan znotraj običajnega razreda, ki mu pripada, za specializirano delo (npr. slušni trening, terapije, poučevanje v posebnih okoljih, ...) pa zapusti razred. V tem primeru torej učenec občasno zapušča svoj razred z namenom, da se sreča s specialistom ali specializiranimi pripomočki,

---

<sup>47</sup> Podobno ugotavlja tudi T. Vršnik Perše (2005, str. 168–171), saj naj bi bilo v šol. letu 1990/91 na celotnem ozemlju Velike Britanije 1,25 % učencev vključenih v posebne šole; v šol. letu 1995/96 se je ta odstotek najprej zmanjšal na 1,17 % in v šol. letu 2000/01 še nekoliko upadel na 1,13 %, vendar se v tem obdobju pojavlja nova oblika segregiranega izobraževanja – *pupil referral units* – v katero je bilo vključenih skoraj 10.000 učencev in še ni vključena v izpostavljeni delež. V šol. letu 2002/03 je bilo 1,25 % vseh učencev deležnih segregiranih oblik šolanja (od tega je bilo 1,12 % učencev vključenih v specializirane šole, preostali pa so obiskovali *pupil referral units*).

medtem ko v prejšnji obliki specialist in tudi morebitni pripomočki pridejo oz. so prineseni k učencu v razred.

- d) **Vključitev v redni pouk in časovno omejeno obiskovanje posebnega razreda ali enote**, ko je učenec član običajnega razreda, kjer je del časa poučevan, hkrati pa preživlja del časa še v drugem, ločenem razredu ali skupini, kjer je poučevanje usmerjeno na poseben vidik kurikulumu ali prilagojeno programu posameznega učenca.
- e) **Vključitev v poseben razred ali enoto in časovno omejeno obiskovanje rednega razreda**, pri čemer večina pouka poteka v posebnem razredu, učenec s posebnimi izobraževalnimi potrebami pa le nekaj časa preživi v rednem razredu. Ta oblika se večinoma uporablja pri učencih s slušnimi težavami in tistih, ki imajo zmerne učne težave. Največja razlika glede na prejšnje oblike je v odgovornosti za učenčeve rezultate in v tem, da so ti učenci, ki so večino časa v ločenih razredih, dojeti kot drugačni, zaradi česar ostajajo na odnosni distanci od drugih na šoli.
- f) **Vključitev v poseben razred ali enoto za ves čas**, ko so učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami deležni celotnega poučevanja v posebnem razredu. Tu lahko govorimo zgolj o lokacijski integraciji.
- g) **Deloma posebna šola in deloma redna šola**, ko učenci glede na svoje težave preživijo del časa v posebni in del časa v redni šoli; (Hegarty 1994, str. 92–94).

Tako kot v mnogih drugih deželah je bilo tudi za Anglijo značilno, da je tradicionalni pogled na posebno izobraževanje temeljil na **deficitarnem modelu hendikepa**<sup>48</sup> in kot tak ostal neprašljiv do konca 70. let prejšnjega stoletja. Ko pa so učitelji in drugi spoznali, da so mnogi učenci neuspešni zaradi neprimerne poučevanja, se je deficitarni model hendikepa umaknil **interaktivnemu modelu**: učni uspeh in neuspeh je rezultat interakcije med posameznikovimi učnimi značilnostmi in dejavniki učnega okolja, vključno šole. To je seveda vodilo k popolnoma drugačnemu pogledu na integracijo. Če so šole tiste, ki ustvarjajo učne težave, potem je reforma šole prvi pogoj integracije. Ta reforma mora obsegati celotno šolo – kurikulum, akademsko organizacijo, osebje, usposabljanje ob delu in odnose na celotni šoli; (prav tam, str. 94).

---

<sup>48</sup> Potrošnik (učenec, pacient ali klient) je pojmovan kot tisti, ki ima primanjkljaj, hibo ali bolezen; oskrbovalec (učitelj, zdravnik ali terapevt) pa je pojmovan kot tisti, ki ve, zna ali ima nekaj, kar bo omogočilo prebroditev tega deficita oz. jasno definirati problem ali zdraviti bolezen. Osrednja v tej formulaciji je predpostavka, da je v primeru spremenjenih okoliščin sprejemanja in ne kljubovanja strokovnim ekspertizam oskrbovalcev potrošnik oproščen običajnih zadržitev. Zatorej mu je omogočeno biti odvisen in v tem smislu neavtonomen. Takšen na deficitarnem modelu utemeljeni pogled je v nasprotju s prepričanji, ki podpirajo avtonomijo; (Kerzner Lipsky in Gartner 1996/2004, str. 53).



Po letu 1997 je britanska laburistična vlada pospešila politiko inkluzije z izdajo *Zelene knjige*, (orig. Green Paper, Department for Education and Employment, 1997) in *Akcijskega programa posebnih izobraževalnih potreb*, (orig. Special Educational Needs Action Programme, Department for Education and Employment, 1998). Ta dva dokumenta sta pripeljala k ponovnem pregledu *Code of Practice* (iz leta 1993), ki vodi in pojasnjuje politiko inkluzije ter opisuje način njene implementacije. V teh navodilih je pojasnjeno, kdaj naj učenec ne bo vključen (v primeru, če grozi drugima oz. potrebuje neproporcionalno več časa učiteljeve pozornosti kot drugi). *Zakon o posebnih izobraževalnih potrebah in nezmožnostih* iz leta 2001 pomeni nadaljnji korak v tem razvoju, saj bistveno bolj poudarja inkluzijo. Od treh svaril iz poročila Warnock v tem zakonu obstajata samo še dve svarili, kdaj je ne-inkluzija upravičena. Zakon zahteva, da **mora** biti učenec s posebnimi izobraževalnimi potrebami in z odločbo (angl. Statement) poučevan v redni šoli razen v primerih, ko bi bilo to nezdržljivo z :

- a) željami staršev ali
- b) zagotovitvijo učinkovitega izobraževanja drugih otrok; (Lindsay 2003/2004, str. 15).

### ***V. 3. 2. Angleška politika v praksi – analiza diskurzov***

Čeprav je izvajanje nadzora organizacije izobraževalnih praks hendikepiranih učencev od urada do urada različno, način te kontrole vseeno temelji na profesionalizmu: izvedenci torej vedo, kaj je za hendikepirane najboljše; (Fulcher 1989, str. 159). Vladna politična praksa splošnega šolanja implicira segregirano šolanje in videti je, da konzervativna vlada s takšnim stališčem niti ne želi nadzirati segregiranega izobraževanja hendikepiranih zaradi privrženosti idealu 'splošnega' izobraževanja; (Booth 1983: 265 v: prav tam, str. 160). Očitno se nadaljuje boj glede tega, ali naj bodo šole v Britaniji splošne ali ne. Ključna borba pa se je odvijala okrog vprašanja, kdo bo nadziral kurikulum, obseg učiteljeve avtonomije in javne/državne odgovornosti šol; vse to se je zgodilo v kontekstu zmanjševanja porabe denarja za izobraževanje in upadanja števila učencev v šolah. Navkljub temu, da se osrednji vladni dokumenti od leta 1950 sklicujejo na dejstvo, da je integracija vladna politika in da je bila implementirana, se v obdobju od leta 1950 do zgodnjih 80. let ni pojavilo nobeno takšno gibanje, ki bi razvijalo integrativni izobraževalni sistem. V letih 1950–1977 je prihajalo celo do precejšnjega povečevanja deleža učencev, nameščenih v specializirane šole; (Booth 1981; prav tam str. 162).

V Britaniji je *Zakon o izobraževanju* iz leta 1970 razumljen kot del razprav o integraciji, saj je po tem zakonu pojem 'neučljivih' izginil iz razmišljanj o izobraževanju, odgovornost za te

učence, pojmovane kot zmerno (angl severely) izobraževalno pod-normalni (ESN(S)), pa je bila prenesena od zdravstvenega k izobraževalnemu sistemu. Nekateri so v tem zakonu videli zakonodajne pogoje, ki so dajali enake pravice do izobraževanja, kot jih imajo običajni učenci; (prav tam, str. 163). Poročilo Warnock je priporočalo, da pojem 'posebne izobraževalne potrebe' nadomesti tedaj uveljavljenih enajst kategorij hendikepov, ki so bile določene že v zakonu o izobraževanju iz leta 1944. V tem poročilu je govor tudi o specialni izobraževalni oskrbi (angl. provision) in ne več o zdravljenju, pa tudi o tem, da naj bi približno eden od petih (ali 20 % šolske populacije) v določenem obdobju svojega življenja potreboval posebno izobraževalno oskrbo; (prav tam, str. 163–164). Poročilo je priporočalo, da lokalni uradi (LEA) spremljajo procedure odločb za otroke s težkimi hendikepi, pri katerih je oskrba pomenila dodatna sredstva; v njem je tudi govor o specialističnih ekspertizah, o potrebnosti njihovega razširjanja in o vlogi služb s specialistično pomočjo pri zagotavljanju nasvetov, pomoči in opogumljanja staršev.

To naraščanje deleža tistih, ki imajo posebne izobraževalne potrebe, je bilo spodbujano s strani mnogih družbenih skupin in je posebej vplivalo na pridobivanje več vladnih sredstev. Še bolj kot to pa je pomembno izpostaviti, da je s tem zagotavljala osnovo za *marginalizacijo* večje populacije študentov; (Tomlison 1985/2004, str. 440).

Koncept posebnih izobraževalnih potreb je v poročilu Warnock utemeljen na absolutni predpostavki diskurza nezmožnosti: deficit je nekaj, kar ima oseba, ne pa izobraževalni aparat. Ta diskurz je 'dopolnjen' še z diskurzom profesionalizma: profesionalci s svojimi ekspertizami naj bi se odločali glede posebnih izobraževalnih potreb ter v tej povezavi odločali o možni segregaciji oz. integraciji. Institucionalna osnova izobraževalne različice diskurza deficita, različnosti in profesionalizma obstaja tudi v institucijah izobraževanja učiteljev, in sicer v tem, ko ločujejo spretnosti za poučevanje 'zmožnih' od spretnosti za poučevanje nezmožnih. S svojo osredotočenostjo na nezmožnosti je v poročilu Warnock malo prostora namenjenega kurikulumu. Zato je na vprašanje, zakaj so učenci v šoli neuspešni, v poročilu ponujen odgovor: ***Navkljub konceptu o relativnosti posebnih izobraževalnih potreb in relativnosti, ki vključuje spretnosti učiteljev v rednih oddelkih, so učenci neuspešni, ker so nezmožni.*** V poročilu je tudi malo prostora namenjenega razpravljanju o integraciji; (prav tam, str. 441–442). Medtem ko razlikuje socialno, lokacijsko in funkcionalno integracijo, njegova osredotočenost na oskrbo kot tisto, ki pomeni integracijo skupaj z odobritvijo segregiranih praks, kaže na to, da je pojmovanje integracije v poročilu Warnock le novo ime za posebno izobraževanje; (Fulcher 1989, str. 165).

Diskurz nezmožnosti, ki je prisoten v poročilu Warnock, je očitno utemeljen na medicinskem modelu ter modelu usmiljenja in prikriva dejstvo, da ja za več kot 20 % učencev (opredeljenih kot nezmožni, s poškodbami ali individualnim deficitom) to neprimeren način konceptualizacije njihovih težav v šoli. Opisovanje posebnih izobraževalnih potreb kot relativnih je prvi korak pri razjasnitvi temačnosti in politične razprave, ki konstituira izobraževalni diskurz nezmožnosti, vendar v poročilu to ni dovolj jasno izpeljano. Poročilo torej legitimira politično logiko nezmožnosti za 20 % šolske populacije tako, da odvrne pozornost od potrebe po spremembi šolske prakse, vključno s pedagoškimi spretnostmi; (Tomlinson 1985/2004, str. 438).

Zakon iz leta 1981 torej kljub poskusu premestitve k diskurzu izobraževanja prek pojma posebnih izobraževalnih potreb ohrani diskurz nezmožnosti. Posebno izobraževanje je namreč definirano kot oskrba, kar v kontekstu državnega aparata pomeni vire/sredstva na splošno, ne pa specifično izobraževalno preskrbo (npr. prilagojen kurikulum). Pomembno je vedeti, da zakon posploši oskrbo v šolah, torej zabriše relativno stališče v poročilu Warnock, kjer so učenčeve potrebe odvisne od šole, ki jo obiskuje. Zakon vpelje splošen diskurz in poskrbi za osnovo za razpravo o oskrbi ter osredotočenost na sredstva bolj kot na preiskovanje izobraževalnega in socialnega konteksta, v katerem se določene 'potrebe' lahko pojavijo. To pa pomeni osnovo za ohranitev razlikovanja med normalno in posebno oskrbo (vezano na deficit, drugačnost, nezmožnost); (Fulcher 1989, str. 167).

Izdajanje odločb (angl. *statementing*) je postopek, ki omogoča posebno oskrbo, pri čemer so lokalni izobraževalni uradi pozvani, da izpeljejo izvajanje oskrbe znotraj rednih šol. Tu lahko opazimo korporativen/'management' diskurz, ki se pogreza v skrbi za enako(pravno)st dostopa do rednih šol; (prav tam). Kljub širši interpretaciji, da zakon iz leta 1981 podeljuje staršem, katerih otrok je opredeljen kot učenec s posebnimi izobraževalnimi potrebami, nove pravice, je jasno, da zakon ohranja jezik, hierarhijo in politiko profesionalizma; (prav tam, str. 168). Lokalni izobraževalni uradi so se na ključne vidike zakona odzvali različno: do izdajanja odločb, do odstotka učencev, ki so jim izdali odločbe, torej posebno oskrbo, do zahteve, da se povezujejo s starši in partnerji, ter nenazadnje glede obsega integracije in segregacije učencev. Vse to se je odražalo v jasnih značilnostih uradov, kjer je bilo mogoče prepoznavati očitno raznolikost; (prav tam, str. 170).

Šolska politika je prakticirala integracijo na izjemno različne načine. Šole so lahko integrirale, toda imele so tudi moč, da izključijo; možnost izključevanja jim daje zakon o izobraževanju iz leta 1981 v procesu izdajanja odločb in ocenitvi preskrbe, ki se zdi nujna; (prav tam, str. 171–172). Po izkušnjah in analizah sodeč so redne šole očitno najbolj kritična

točka, kjer se proces, ki vodi do segregacije, začne – in obratno, kjer se lahko odvija tudi proces integracije; (prav tam, str. 172).

V mnogih pogledih je zakon iz leta 1981 dvoumen, ponekod 'absolutističen'. Ničesar ne pove o ključnih izobraževalnih vprašanjih, na primer o kurikulumu. Najbližje vprašanjem izobraževanja pride ob zahtevi, da morajo lokalni izobraževalni uradi zagotoviti oskrbo za otroke, ki so jim bile izdane odločbe. Brez dvoma pa je prispeval k povečani birokratski regulaciji prakse posebnih izobraževalnih potreb ter spolitiziral in legitimiral diskurz integracije učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Vprašanje pravic nasproti profesionalizmu je postalo del javne razprave, vendar je osnovni učinek tega diskurza politizacija prakse bolj kot resnični premik k demokratizaciji. Torej lahko zaključimo, da obstajajo štiri glavni učinki zakona iz leta 1981:

- 1) povečana birokratska regulacija, ki jo nadzirajo profesionalci,
- 2) porast deleža učencev, ki so marginalizirani prek opredelitve, da imajo posebne izobraževalne potrebe,
- 3) uzakonitev diskurza nezmožnosti, ki je osnova pojmu posebnih izobraževalnih potreb,
- 4) politizacija prakse, kjer so pravice staršev v veliki meri fikcija; (prav tam, str. 180).

### ***V. 3. 3. Študija primera na srednji šoli Lovell***

Študija primera je bila opravljena na srednji šoli (Lovell Community), ki je spolno mešana in v kateri je bilo v času poteka raziskave vključenih 1550 učencev v starosti od 11 do 19 let. Ugotavljali so, kako nasprotujoči si pritiski na šolo (tekmovalno vzdušje, ki ga sproža zlasti ekonomija), ki se trudi vključiti in ceniti vse učence, vplivajo na razvrednotenje in ekskluzijo. Nekateri avtorji so prepričani, da lahko identificiramo inkluzivne in ne-inkluzivne šole (npr. Mittler 1995), v smislu, da so inkluzivne šole tiste, ki vključujejo in enako vrednotijo vse učence iz svojega okoliša ter razvijajo načine poučevanja in učenja, ki zmanjšujejo grupiranje na podlagi dosežkov in nezmožnosti. Če bi izhajali iz te definicije, potem po mnenju avtorjev pričujoče študije primera zaključimo, da v Angliji ne obstaja nobena šola, ki bi jo lahko opredelili kot inkluzivno; (Booth idr. 1998, str. 194). V nasprotju s tem stališčem ***raziskovalci smatrajo inkluzijo in ekskluzijo kot procesa, ne pa kot rezultata; definirajo ju kot procesa povečevanja oz. reduciranja participacije učencev v kurikulum, kulturo in v skupnost soseske rednih šol. Vsaka resnična šola ob vsakem***

*času odslíkava kompleksno medigro inkluzivnih in ekskluzivnih sil, ki delujejo na posameznega učenca in na skupine učencev;* (prav tam, str. 194).

Pri izbiri šole kolegi v raziskavi na začetku niso bili enotnega mnenja, saj je bila v tej šoli velika skupina učencev kategoriziranih kot učenci s težjimi (angl. severe) učnimi težavami ali kot učenci z vizualnimi težavami. Na koncu so se strinjali, da prisotnost večje skupine kategoriziranih učencev lahko obogati raziskavo, saj omogoča kritično preiskovanje različnih vidikov šole. Nedvomno je zelo zanimiv podatek, da za večino kategoriziranih učencev z vizualnimi in težjimi učnimi težavami to ni bila šola iz njihovega šolskega okoliša, kar se baje pogosto dogaja, kadar pride do zaprtja specializirane šole (takrat so pripomočki, ki so bili prej v specializirani šoli, oddani v najbližjo redno šolo).

Po vnaprejšnjem pisnem sporočilu, kaj je namen raziskovanja v smislu razvijanja načinov, s katerimi se običajne šole lahko odzovejo na različne potrebe in značilnosti svojih učencev z namenom, da bi zagotovile učinkovito izobraževanje vsem učencem v svoji okolici, ter prošnji, da raziskovalni skupini določijo osebo, ki bo koordinirala raziskovanje, so bili ob prvem obisku šole prepuščeni vodstvu dveh oseb. Takoj na začetku sta jima določili razrede, v katerih so bili učenci z uradnimi odločbami (v slogu: »Charlie ima Downov sindrom, ki se kaže v težjih učnih težavah; Mary ima že od rojstva poškodovan očesni živec; Dianine fizične težave se odražajo v oteženem gibanju in koordinaciji; ima tudi učne težave. /.../«) Kasneje so se na šoli izkazali z izjemno fleksibilnostjo glede zadovoljitve želja in potreb raziskovalcev, ki so brez večjih težav opazovali pouk in opravljali razgovore z učenci, učitelji, ... , ki so jih sami želeli.

V teoriji srednja šola Lovell ni selektivna in bi jo lahko poimenovali 'splošna skupnostna šola' (angl. comprehensive community school). Mnoge splošne šole so razvijale kurikularne pristope in metode poučevanja, ki so vključevale raznolikost svojih učencev, vendar je bil včasih močnejši sistem selektivnega srednjega izobraževanja, ki so ga nekatere šole še vedno ohranjale. Razvijanje poučevanja učencev različnih zmožnosti, fleksibilnega sodelovalnega skupinskega dela, timskega poučevanja, projektne delo, integriranega kurikuluma in uporaba sredstev skupnosti je vzporedno z mnogimi naprednimi idejami sooblikovalo pedagogiko inkluzije; (prav tam, str. 197).

### ***V. 3. 4. Konceptije posebnega izobraževanja in integracije***

Začetek inkluzivnega izobraževanja v Angliji je po mnenju raziskovalcev predstavljalo izpostavljanje principov splošnega skupnostnega izobraževanja in razvijanje pedagogike ter kurikuluma za skupno poučevanje različnih skupin; (Booth 1983; Ainscow 1995). Na splošno

se razpravljanje o integraciji, inkluziji, selekciji in segregaciji ni ukvarjalo z izključitvami učencev na podlagi discipline v šoli (niti formalni niti neformalni) ter tudi ne z drugimi skupinami, kot npr. z nosečimi dekleti in z otroki popotnikov, ki so še posebej nagnjeni k izključitvi iz običajnih šol. Dramatičen porast izključitev se je pojavil v 90. letih, pri čemer so bile mnoge med njimi pogojene s tekmovalnimi pritiski šol, zaradi česar je zakon iz leta 1993 od lokalnih uradov zahteval, da oblikujejo šole 'Pupil Referral Units', namenjene izključenim učencem. To so šole, ki niso bile podvržene nacionalnemu kurikulumu, v katerih pa so ti učenci imeli možnost osnovnega izobraževanja; (Booth idr. 1998, str. 203).

Srednja šola Richard Lovell je povezana s štirinajstimi osnovnimi šolami, ki pošiljajo mnoge svoje učence ravno sem. Sicer spada pod šolski izobraževalni urad Letham, ki je v letih 1972 in 1974 zavrgel selektivnost tripartitnega sistema srednjih šol in že v tem času vpeljal model splošnih šol: osnovnih (učenci od 5. do 8. leta), srednjih (učenci od 9. do 13. leta) in višjih šol (učenci od 14. do 18. leta).

Sedanji ravnatelj je na to mesto prišel leta 1983 in po njegovem mnenju je imela šola tedaj 'strahovitega duha' – v smislu izredno slabe discipline in prizadevanj. V prvem letu, ko so bili prvič objavljeni rezultati javnih izpitov (public 16+), med 360 učenci njihove šole ni bilo niti enega, ki bi pri katerem koli predmetu prejel najvišjo oceno A; (prav tam, str. 204).

V letu 1989 je šola postala torišče pripomočkov za učence, ki so bili kategorizirani kot učenci z lažjimi učnimi težavami. Za vseh sedem takšnih učencev je bila odgovorna učiteljica, ki je sicer delala v najbližji specializirani šoli, a je ravno tedaj preživela leto izmenjave v Connecticut-u, kjer je delala s podobno skupino učencev v redni šoli ('mainstream'). Vpeljala je bazo sredstev, iz katere je bila učencem ponujena pomoč pri rednih učnih urah, ponavadi prek učne pomoči asistentov ne-učiteljev. Kolegi iz specializirane šole so jo gledali kot 'črna ovca', saj integracijski plan ni vključeval učencev s težjimi učnimi težavami, zaradi česar je bila obdolžena, da jim iz specializirane šole v bistvu prevzema najboljše učence – nekakšno 'smetano', ki je dotlej predstavljala model drugim učencem; (prav tam, str. 205).

Leta 1991 je ta srednja šola postala sekundarno zatočišče učencev z vizualnimi težavami za ves Letham, četudi so bili nekateri učenci z vizualnimi težavami individualno vključeni v druge šole. To se je zgodilo v času velikih reorganizacij specializiranih šol v mestu, ko je bilo 25 specializiranih šol zaprtih in potem odprtih 14 novih 'racionaliziranih' šol. Koordinatorica preskrbe za učence z vizualnimi težavami je bila zaposlena neposredno prek lokalnega izobraževalnega urada in je obenem koordinirala tudi aktivnosti dveh asistentov za posebne potrebe.

Leta 1993 se je zgodila še ena reorganizacija, tokrat v rednih šolah v Lethamu, in sicer kot odziv na želje po ekonomizaciji presežnih mest. V tem času, ko je nacionalni kurikulum (angl.

National Curriculum) vpeljal pojem ključnih stopenj za leta obveznega šolanja, je stari sistem ločenih šol deloval kot zastarel. Obvezna šola je bila opredeljena kot zaporedno prehajanje od 1. razreda (pri starosti 5–6 let) do 11. razreda (pri starosti 15–16 let); (prav tam, str. 205).

V prvem letu po reorganizaciji rednega sistema izobraževanja je število učencev na lovellski srednji šoli naraslo od 900 na 1700 in kasneje padlo na 1550. Obiskovanje šole je bilo na visoki stopnji, približno 87 %. V šoli je bilo v času izvajanja študije primera samo nekaj nebelcev, drugi pa so prihajali iz dobro situiranega predela vzhodnega dela Lenthama. Šolski okoliš je za učence z odločbami bistveno obširnejši kot za druge učence. V šoli je bilo v času poteka raziskave 60 učencev z odločbami; to je 3,8 % šolske populacije oziroma kar 3–4-krat več takšnih otrok kot na drugih srednjih šolah v Lenthamu; (prav tam, str. 207). Učencev z resnejšimi hendikepi v komunikaciji in mobilnosti ne sprejemajo, saj šola resnično ni primerna za ljudi v vozičkih, ker je sestavljena iz številnih nepovezanih poslopij, nima dvigala, večina laboratorijev pa je v prvem nadstropju.

V šoli je učencem nudena 'dvovrstna' pomoč, saj razlikujejo med tistimi učenci, ki se soočajo z učnimi težavami (zanje skrbi oddelek za posebne potrebe), ter tistimi učenci, ki imajo težave z obvladovanjem lastnega obnašanja oz. kršijo sprejeta pravila na šoli. Za ta del težavnih učencev skrbi 'pastoralna oskrba' (angl. pastoral care), ki je sestavljena hierarhično (eden od treh podravnateljev, predstojnik tega oddelka, ki je izvoljen za obdobje enega leta, tutorji ter pooblaščen vodje (angl. faculty heads) iz posameznih razredov); (prav tam, str. 208).

### ***V. 3. 4. 1. Organizacijski odziv na različnost učencev***

Glede znanja in spretnosti začenjajo učenci svojo kariero na lovellski šoli v 'mešanih skupinah', vendar z napredovanjem po razredih postaja čedalje bolj verjetno, da bodo po prikazanem znanju prej ali slej razdeljeni v homogene skupine. Navkljub veliki količini pomoči, ki so je deležni učenci, kategorizirani kot otroci s posebnimi potrebami, tako v mešanih kot v homogenih skupinah glede na znanje še vedno obstaja precejšnja količina ločenega poučevanja, torej zunaj rednega razreda. Individualno in skupinsko poučevanje branja, ki poteka do največ 4 tedne (od skupaj 32-tedenskega obdobja), je učencem zagotovljeno v učilnici za učne težave; dodatno poučevanje je osnovano za težje učne in vizualne težave. Čas, ki ga učenec, kategoriziran kot učenec z težjimi učnimi težavami, preživi ločeno od drugih, se lahko spreminja od nič do večine tednov. Osnova za učence z vizualnimi težavami pa je precej selektivna in osredotočena na učenje Braillove pisave ter računalniških spretnosti; (prav tam, str. 213).

V preglednici št. 16 so strnjeno predstavljene specifične prilagoditve oz. ureditve, rešitve, ki so jih na izbrani srednji šoli v času trajanja študije primera organizirali z različnih vidikov (kategorizacija, starost, nivo znanja, vedenje, interesi učencev).

<p><b>Z vidika kategorij</b>  <i>'Posebne potrebe' ali motnje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mainstream (brez posebnih potreb),</li> <li>• učne težave / 'posebne potrebe' brez odločbe,</li> <li>• 'posebne potrebe' z odločbo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Downov sindrom,</li> <li>○ zmerne učne težave,</li> <li>○ težje učne težave,</li> <li>○ emocionalne in vedenjske težave,</li> <li>○ slepi,</li> <li>○ slabovidni;</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>Socialno-ekonomski položaj, rasa, spol?</i></p>
<p><b>Z vidika starosti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• združevanje glede na starost,</li> <li>• različen kurikulum za različno starost, 11–14, 14–16, 16+,</li> <li>• večja možnost izbire 14+, 16+,</li> <li>• spremembe na ravni odnosa med učiteljem in učencem za kurikulum 16+;</li> </ul>
<p><b>Z vidika znanja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Znotraj razreda: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ delovni zvezki,</li> <li>○ skupinsko delo,</li> <li>○ domače naloge,</li> <li>○ delo na določenih vsebinskih področjih (<i>topic work</i>),</li> <li>○ pomoč znotraj razreda;</li> </ul> </li> <li>• Med skupinami: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ različni nivoji znanj/spretnosti,</li> <li>○ kurikulum za težje učne težave,</li> <li>○ kurikulum za vizualne težave,</li> <li>○ skupinsko poučevanje branja ,</li> <li>○ individualno poučevanje branja,</li> <li>○ stopnje in izbira razredov 10/11 in 12/13,</li> <li>○ posebna predavanja / učne ure / učne vaje v pripravi na izpit 16+;</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Z vidika vedenja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zaslužena priznanja,</li> <li>• pripor ,</li> <li>• (angl. academic) premaknitev, premestitev,</li> <li>• manjše število ljudi,</li> <li>• posebna skupina v 8. razredu,</li> <li>• napotitev k staršem (neuradna ekskluzija),</li> <li>• ekskluzija, določena in permanentna;</li> </ul>
<p><b>Z vidika interesov/zanimanj</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• možnost izbire GCSE,</li> <li>• drug tuj jezik,</li> <li>• projektno delo,</li> <li>• PE (Physical education) opcija.</li> </ul>



V zvezi s posebno skupino otrok z Downovim sindromom se avtorji sprašujejo, zakaj obstaja kot ločena – glede na to, da gre za učence z zmernimi ali težjimi učnimi težavami, ki so organizacijsko obravnavani, kot da imajo vsi težje učne težave. Gre za predpostavko, katere anomalije se zaveda tudi koordinatorica, saj v svoji praksi ugotavlja, da obstajajo otroci z Downovim sindromom, ki nimajo težjih učnih težav. Model podpore, ki izhaja iz kategorizacije učencev, razlikuje med običajno ali 'normalno' ter specialno ali 'nenormalno' različnostjo. To ima seveda številne posledice na izobraževalnem in socialnem področju 'posebnih' učencev, predvidene koristi dodatne preskrbe pa so lahko pomembno drugačne od tistih, ki so jih deležni drugi njihovi vrstniki; dodatna višja stopnja sredstev je zagotovljena za razmeroma majhno število učencev, pri čemer ostane zelo malo ali nič za tiste učence, katerih težave niso kategorizirane; delo samo na posebnih potrebah je v bistvu brez pomena pri spopadanju z raznolikostjo v rednih razredih in razvijanju praks, ki bi bile bolj odzivne na različnost; (prav tam, str. 212).

Ob tem se avtorji sprašujejo, zakaj socialno-ekonomski položaj družin, iz katerih prihajajo ti učenci, kot tudi rasa in spol učencev niso prepoznani vidiki raznolikosti učencev, ki pomembno vplivajo na ovire pri učenju in participaciji? Posebne potrebe in učne težave učencev so očitno vezane samo na raznolike vidike hendikepiranosti učencev in na šoli drugim dejavnikom še ne posvečajo potrebne pozornosti.

Med učitelji je bilo široko sprejeto mnenje, da je na šoli poraslo število učencev s 'težavami z vedenjem'. Obstajalo je tudi nezadovoljstvo z učinkom disciplinskega sistema, saj učenci pogosto niso sprejemali predvidenih kazni za neprimerno vedenje, zato so razredni učitelji večkrat iskal pomoč pri starejših kolegih. Kot posledico takšnega nezadovoljstva so v omenjeni šoli sprejeli sistem, znan kot 'pozitivno obnašanje' (angl. positive behaviour), ki izhaja iz ZDA. Sestavljen je iz zbirke razrednih pravil, ki je postavljena na vidno mesto v vsakem razredu. Sprejeta so bila naslednja razredna pravila:

1. Prihajaj točno k uram in tiho vstopaj v učilnico!
2. Ostani na svojem mestu, dokler ti ni dovoljeno gibanje (angl. asked to move)!
3. K učnim uram prihajaj primerno opremljen!
4. Poslušaj in sledi navodilom takoj, ko so dana!
5. Dovolj, da se delo odvija naprej brez prekinitve! (prav tam, str. 215).

Obstajale so tudi t. i. 'posledice'; te so bile v primeru sledenja pravilom pozitivne, torej v obliki nagrad, v primeru kršenja pravil pa so obstajale kazni. Pri kaznovanju so vpeljali postopnost: začelo se je z začasnim izpostavljanjem učenčevega imena na tabli, nadaljevalo se je s pridržanjem kršilca s strani pooblaščenega vodje razreda (angl. head of faculty), znanim kot dobiti 'faculty', z izključitvijo znotraj šole in v skrajnem primeru z izključitvijo iz šole.

Ekskluzija znotraj šole za del dneva se je izvajala v 'akademski premestitvi'. Obstajal je tudi sistem neformalne izključitve, znan kot napotitev k staršem (angl. parent referral), ko je bil učenec s pismom za starše poslan domov. Uradna izključitev, ki je bila usklajena z legalnim postopkom, je lahko trajala le določen čas (ne več kot pet dni), ali pa je šlo za permanentno izključitev iz šole. Z vpeljavo nove vedenjske politike se je število uradnih in neuradnih izključitev povečalo. Videti je bilo, kot da je bila politika vedenja širše sprejeta med šolskim osebjem in novimi učenci, medtem ko so bili starejši učenci glede njene vrednosti in sprejemljivosti bolj skeptični; (prav tam).

Na nižji srednji šoli je bilo na splošno razmeroma malo možnosti za oblikovanje kurikulumu na podlagi interesov učencev, četudi so se lahko odločali za nadaljevanje učenja drugega tujega jezika. Na višji srednji šoli pa so bile možnosti odločanja med kurzi omejene in znotraj kurikulumu 14–16 relativno majhnih projektnih nalog. Z večjo raznolikostjo ponudbe so se učenci srečevali v najvišjem razredu srednje šole (angl. Sixth Form), in sicer pri telesni vzgoji, ki jo je imela rada večina učencev; (prav tam).

Raznolikost učencev je po mnenju raziskovalcev večinoma ostajala neizkoriščen vir možnosti, ki bi lahko bile vključene na neizmerno število načinov: v obliki svetovalcev, mentorjev, prek vrstniškega tutorstva, sodelovalnega skupinskega dela, problemskega reševanja (pri določenih predmetih, kot je npr. geografija), kreativnega pisanja (drama), ... V šoli je očitno, da se razvija v svoji organizacijski kompleksnosti, in sicer v smislu odzivanja na različnost z oblikovanjem večjega števila organizacijskih podenot, ki se ukvarjajo z učenci, opredeljenimi kot atipični; (prav tam, str. 216).

Pri opazovanju participacije učencev v razredu so raziskovalci odkrili nekaj primerov, ko je bila spodbuda participaciji v obliki zahteve vsem učencem, da reflektirajo kurikulum z vidika različnosti kulture, spolnosti, socialno-ekonomskega ozadja in življenjskih slogov. Razmišljali so tudi o situacijah, ko so v formalni in neformalni kurikulum pritegnili 'druge kulture'. Obstajali so manj opazni primeri, kot npr. arabske številke in rimska abeceda, sklicevanje na avstralske 'soap opere' in neformalno skupinsko delo origamijev; recepti pri predmetu 'prehrambena tehnologija' so vključevali tudi značilne jedi drugih kultur. Učenci so se učili francoščine in nemščine, vendar so lahko zgolj opazovali, kakšen je 'drugačen' učinek nekaterih 'drugih' kultur na ljudi v šoli; (prav tam, str. 217).

Razumevanje učne pomoči je bilo usmerjano bolj k prilagajanju in omogočanju doseganja kurikulumu kategoriziranim učencem, kot pa k ustvarjanju bolj inkluzivnih vsebin in organizacije učnih ur za vse učence. Stalna dostopnost odrasle pomoči lahko omejuje participacijo v učno uro ter poudarja usmerjenost v zaključevanje nalog bolj kot v njihovo razumevanje. Dogajalo se je celo, da so asistenti naredili naloge za učence z odločbami, ki so

sicer manjkali pri urah, medtem ko je pri isti uri druga skupina učencev, ki ji ni dodeljena nobena pomoč, skoraj ves čas klepetala. Stalna prisotnost asistenta iz socialnega vidika lahko ponovno vzpostavlja interakcije z drugimi učenci, lahko pa pomeni oviro med učencem z odločbo in njegovimi sošolci. To je bilo še posebej opazno v primeru, ko je bil asistent zbran za eno skupino učencev z odločbami z namenom, da jim zagotavlja pomoč, kar je te učence spodbujalo, da so iskali pomoč ter tudi komunicirali skoraj samo z asistentom, ne pa tudi s sošolci oz. učiteljem. Kot rezultat takšnih relacij je v nekaterih razredih postalo očitno, da učitelji namenjajo zelo malo časa tem učencem in da svoje opombe naslavljajo na asistenta in ne na učenca; (prav tam, str. 221).

Raziskava o inkluzivnem izobraževanju kaže na stalno prepletanje inkluzivnih in ekskluzivnih procesov ter na precej očiten vpliv nacionalne in lokalne kulture ter politike. Poleg tega je na inkluzivno izobraževanje na srednji šoli Lovell čutiti tudi močan vpliv stališč učiteljev o skupnem izobraževanju. Individualni model očitno precej uspešno odvrča pozornost od težavne naloge nadaljnega razvijanja kurikulumu in metod poučevanja, ki bi bile bolj evidentno odzivne na raznolikosti učencev. Če ni vpeljana politika večje usposobljenosti razrednih učiteljev za primerno poučevanje različnih skupin učencev, potem to vodi do povečanega razvrščanja in ločenega poučevanja ter tudi do bolj pogostih izključevanja zaradi disciplinskih težav. Pomanjkanje povezanosti med učno pomočjo in vedenjsko politiko je bilo očitna značilnost te šole, pomeni pa, da je bila široka možnost pomoči spregledana in da so se nasprotujoči si pritiski za inkluzijo in ekskluzijo večkrat izvajali na istih učencih. Narava in osnova razvrščanja učencev je osrednjega pomena v razpravah o inkluziji v izobraževanju in zahteva nujno ponovno prevetritev; (prav tam, str. 224).

Po predstavitvi te študije primera lahko zaključimo, da je pojmovanje inkluzivne naravnosti šol ne samo v uvodu pojasnjena, marveč tudi ves čas prisotna v analizi. Avtorji tudi niso izpostavljali samo hendikepiranih učencev, četudi v izbrani šoli drugim marginaliziranim osebam niti niso posvečali posebne pozornosti. Inkluzivnost šole so skušali prepoznavati ne le na akademskem, temveč tudi na socialnem področju. Zelo očitno se je sprejemljivost določenih rešitev, ki so večinoma opredeljene kot boljše (npr. asistenti v rednih razredih), izkazala kot močno pogojena z odnosom učitelja do asistenta, z jasnostjo opredeljevanja njunih nalog in odgovornosti ter tudi z odnosom med asistentom in učencem.

#### ***V. 4. Do katerih spoznanj nas pripeljejo opisani primeri uvajanja inkluzivnosti?***

Najprej naj izpostavim, da nam izbrane države do določene mere omogočajo vpogled v uresničevanje inkluzivne naravnosti šol iz dokaj raznolikih konceptualnih izhodišč: na Norveškem se je najprej pojavila ideja normalizacije, v ZDA zahteva po 'mainstreamingu', medtem ko iz Anglije prihaja zahteva po integraciji, ki je imela na druge evropske države tudi največji vpliv. Zgodovinski razvoj posebnega izobraževanja je v vseh opisanih državah zelo podoben, saj so se specializirane ustanove za različne kategorije hendikepiranih v vseh začele ustanavljati v 19. stoletju in so bile večinoma zasebne, internatskega tipa. V prvi polovici 20. stoletja pa se je začela pojavljati posebna zakonodaja, namenjena hendikepiranim, za katero je značilna tudi dokaj jasna specifikacija posameznih kategorij hendikepiranih ter kaj le-te potrebujejo oz. so jim države dolžne zagotoviti. Zaključimo lahko, ***da je (bil) v vseh treh državah prisoten dvotirni sistem izobraževanja in s tem močno zasidrane segregacijske prakse.***

Predstavljene izkušnje izbranih držav na poti k uresničevanju zahteve po večji inkluzivnosti šol napeljujejo k številnim ugotovitvam oz. vidikom, ki jim je treba posvetiti veliko pozornosti:

- a) zakonodajne rešitve in analiza le-teh,
- b) prisotnost specializiranih institucij oz. odnos med specializiranimi in rednimi šolami,
- c) individualni izobraževalni program (oskrba teh učencev),
- d) definiranje hendikepiranih oz. učencev s posebnimi (izobraževalnimi) potrebami,
- e) vloga staršev.

***Ad a)*** Na ravni celotnega izobraževalnega sistema je z vidika inkluzivne naravnosti šol precej nekonstruktivna predpostavka pogostega eksternega preverjanja in jasnega določanja ciljev za posamezne stopnje (Anglija), kjer so v ospredju le akademski cilji in ne vzgojni. Nadalje se je kot izjemno zastrašujoče in stresno za učitelje izkazalo javno prikazovanje rezultatov eksternega preverjanja (takšne ideje se v zadnjem času pojavljajo tudi pri nas) in s tem povezana tekmovalnost med šolami, ki pa bistveno vpliva na težnjo po čim zgodnejšem prepoznavanju težav učencev in oblikovanju posebnih programov, ki niso vključeni v ta tekmovalni sistem. Ponekod se to odraža tudi v nepripravljenosti sprejemanja učencev, za katere šole že vnaprej lahko predvidijo slabši učni uspeh.

Pri vseh treh državah je na ravni zakonodaje, vezane na hendikepirane, moč ugotoviti, da v njih bodisi močno prevladujejo diskurzi nezmožnosti in profesionalizma (Norveška, Anglija), ali pa, da je zakon na nacionalni ravni zasnovan 'preširoko' (ZDA), kar omogoča

nadaljnjim ravnem (lokalnim, institucionalnim) lastno specifično interpretacijo, kjer pa spet prideta v ospredje izpostavljena diskurza. Druga pomembnejša ugotovitev je možna problematičnost sistema financiranja vzgojno-izobraževalne dejavnosti na nacionalni ravni, ko se zaradi ekonomskega vidika za učence izbira čim cenejše programe (ZDA) oz. se večino sredstev namenja za vzdrževanje podpornih služb in tistih, ki vodijo zapletene postopke identifikacije (Anglija).

**Ad b)** V večini evropskih držav (od predstavljenih pa v Angliji in ZDA) obstajajo raznolike možnosti pomoči hendikepiranim učencem (večtirni sistem), ki jih ponujajo bodisi v okviru rednih ali specializiranih šol (o tem tudi Meijer idr. 2003/2004, str. 331). V teh državah je odstotek učencev, ki so deležni segregirane oskrbe večino časa, od 2 do 4 % populacije, medtem ko je v deželah, kjer obstaja enotirni sistem (med njimi je Norveška), ta odstotek nižji od 1 %; (prav tam, str. 335). Očitno je za določen delež populacije šoloobveznih učencev treba zagotoviti povsem ločene oblike šolanja, ki pa se izvajajo na različne načine (ločeni razredi znotraj rednih šol, specializirane šole, individualno poučevanje, bolnišnično šolanje). Način izvajanja tega pa je sodeč po prikazanih analizah diskurza močno pogojen z večjo ali manjšo prisotnostjo diskurzov nezmožnosti in profesionalizma v uradnih dokumentih in se v večini primerov kaže v rešitvah, ki privedejo do bolj ali manj očitnih segregativnih praks na institucionalni ravni rednih šol.

**Ad c)** V ZDA se v tej povezavi govori o najmanj restriktivnem okolju izobraževanja hendikepiranih učencev ter oblikovanju individualnega izobraževalnega programa v timu strokovnjakov, na Norveškem ravno tako oblikujejo individualni načrt za posameznega učenca, vendar znotraj rednih šol, v Angliji pa morajo hendikepiranim učencem zagotoviti posebno izobraževalno oskrbo. Ne glede na to, ali gre za individualne programe ali posebne oskrbe hendikepiranih učencev, oz. ali se to oblikuje na institucionalni ali lokalni ravni, je povsod očitno, da izvajanje tega v praksi večinoma privede do pogostega izključevanja teh učencev iz rednega pouka in deljenje odgovornosti: za neproblematični del učenca skrbi učitelj, za problematični del pa specializirani pedagog. Med njima tako rekoč ni vzpostavljena komunikacija v smislu, kakšne prilagoditve rednega poučevanja bi učencu bistveno olajšale učenje in socialno participacijo; tako pogosto prihaja do tega, da se učitelji na specializirane pedagoge obračajo vselej, ko imajo z določenim učencem težave pri doseganju izobraževalnih ciljev ali pa je ta vedenjsko problematičen. Inkluzivnosti bolj naklonjen odnos in komunikacija med tema pedagoškima profiloma pa seveda predpostavlja pedagoški diskurz, ki pa ga je moč redkeje zaslediti.

**Ad d)** Število kategorij za hendikepirane učence v zadnjem obdobju v omenjenih državah ne narašča ali se celo zmanjšuje, a v vseh imajo največ težav s tistimi, ki imajo kombinirane

težave. Najbrž se to dogaja predvsem zaradi očitno prisotnega diskurza profesionalizma in diskurza nezmožnosti, hkrati pa v večini držav niso prepoznani drugi dejavniki (socialno-ekonomski položaj družine, iz katere prihaja učenec, etnična pripadnost, kulturno-jezikovne ovire, spol), ki vplivajo na učenčev učni in socialni napredek. Medicinski diskurz in v tem smislu esencialistična perspektiva sta pri iskanju rešitev tista, ki v večini primerov onemogočata iskanje spodbudnejših rešitev, ki jih nudijo šolska kultura, politika in konkretno delo z učenci, prilagoditev kurikulumu, načinov poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ipd.

**Ad e)** Starši imajo v vseh predstavljenih državah formalno možnost vplivanja na šolanje svojih otrok, vendar se postavlja vprašanje, ali imajo tudi dejansko moč vplivanja na spremembo strokovnih odločitev.

Na koncu teh predstavitev in analiz konkretnih rešitev lahko spoznamo, da je ne glede na konceptualizacijo posebnega izobraževanja – torej: ali gre za normalizacijo, 'mainstreaming' ali integracijo –, najpomembnejši vidik udejanjanja večje inkluzivnosti šol diskurz, ki si na tem področju 'izbori' odločilnejšo vlogo. Ta ni ključen samo za formalno definiranje šolanja pogosto izključenih učencev oz. učencev, ki se soočajo z ovirami pri izobraževanju in socialni participaciji, marveč vpliva na lokalno ter institucionalno raven izvajanja formalnih predpisov in zakonov, še zlasti pomembno pa vpliva na konkretno delo pedagoškega osebja.

## **VI. OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE NA SLOVENSKEM**

V tem poglavju se bomo najprej ozrli nekoliko nazaj v zgodovino, da bi ugotovili, kdaj so se na slovenskem ozemlju začele ustanavljati prve osnovne šole in kdaj so se začele pojavljati prve ločene šole ter za katere skupine učencev. Večji del poglavja je namenjen analizi obstoječih formalnih in strokovnih rešitev za tiste skupine učencev, ki so v slovenskih osnovnih šolah pogosteje deležni akademskega in socialnega izključevanja. Kritična analiza je narejena z vidika inkluzivne naravnosti osnovnega šolanja, ki je bila podrobneje predstavljena v poglavjih IV. 2. in IV. 3., pa tudi z vidika šole kot pravične in skrbne institucije (poglavje III. 2.).

### **VI. 1. Zgodovinski pregled razvoja osnovne šole na slovenskem in možnosti izobraževanja deprivilegiranih skupin učencev**

Če pogledamo razvoj šolskega sistema na ozemlju današnje Slovenije, lahko ugotovimo, da je bila že v sami ideji šolanja vseh otrok določene starosti (Šolska naredba, 1774) predpostavljena neenakost obravnavanja na ravni samega sistema. Potreba po razlikovanju učencev na podlagi socialno-ekonomskega položaja družine, iz katere prihaja učenec, je bila namreč vključena v samo organiziranost šolskega sistema, saj so morali resda vsi šestletniki v šolo, toda kmečki otroci v *trivialke*, otroci meščanov oziroma tisti, ki so se po končani osnovni šoli želeli vpisati na gimnazijo ali so želeli postati trgovci, rokodelci ali uradniki pa so se šolali v *glavnih šolah* oz. *normalkah*. Bistvena razlika med obema tipoma šol je v tem, da je normalka poleg znanja iz istih predmetov kot glavna šola dajala še zgled, kako naj se poučuje v osnovnih šolah. Njena naloga je bila namreč tudi usposabljanje učiteljskih kandidatov, in sicer predvsem s seznanjanjem z novo učno metodo, hospitacijami in nastopi. Te vrste šol se niso razlikovale samo po pogojih, v katerih so delovale, marveč je bila ključna razlika v njihovem programu, saj je bilo otrokom kmetov vnaprej onemogočeno nadaljnje šolanje, kajti program trivialke je predvideval le branje, pisanje, računanje in verouk. Na drugi strani je program glavne šole poleg naštetih predmetov vseboval še nemščino, prirodopis, zgodovino, geografijo, geometrijo, stavbarstvo, mehaniko, risanje in osnove latinščine, ki je tedaj predstavljala vstopnico za nadaljnji študij (Peček 1998, str. 72). Šolska naredba je torej nedvomno prispevala k uresničevanju ideje po splošni izobraženosti vsega prebivalstva, vendar je zanimivo, da se je šolski sistem v osnovi oblikoval glede na tedanjo družbeno

razslojenost in je v svoje delovanje vključil selektivno naravnost, utemeljeno na socialno-ekonomskem dejavniku.

Resda je že tretji državni osnovnošolski zakon (leta 1869) spremenil to obliko povsem ločenega šolanja, s čimer je bila do 5. razreda osnovne šole (poimenovane splošne ljudske šole) odpravljena zunanja diferenciacija, vendar pa to ni prispevalo k temu, da bi s tem vsi podobno zmožni in ambiciozni učenci imeli enako možnost za nadaljnje šolanje in socialno napredovanje. Velik problem je v tedanjem času predstavljala tudi nezadostnost šol in učiteljev, čeprav se je, kot kaže kvantitativna analiza razvoja osnovnega šolstva (1871–1913), v obdobju od sprejetja tretjega osnovnošolskega zakona do začetka 20. stoletja stanje močno izboljšalo, saj se je število javnih šol v vseh naših deželah naglo večalo (Sagadin 1970, str. 84). Vendar je treba na tem mestu poudariti, da se je na slovenskem ozemlju večalo predvsem število splošnih ljudskih šol in da je bilo meščanskih šol (od leta 1883 trajale nadaljnja tri leta) zelo malo, torej pod avstrijskim povprečjem. »Meščanskim šolam je zakon naložil, posredovati izobrazbo, presegajočo 'učni smoter' splošne ljudske šole« (prav tam, str. 69), iz česar je sledilo, da mnogi učenci niso mogli nadaljevati šolanja, saj je bilo to povezano z odselitvijo v kraj, kjer so te šole bile.

Obiskovanje šol je v teh letih naraščalo in se je v letu 1890 gibalo med 50 % (Istra) in 90 % (Koroška); (prav tam, str. 142). V letu 1913, ko je obisk osnovnih šol po vseh slovenskih pokrajinah presegel 90 %, se pojavi nov, zelo zanimiv podatek, in sicer »otroci, ki so ostali brez pouka zaradi motenj (prizadetosti) v telesnem in duševnem razvoju« (prav tam, str. 151). Po različnih deželah je delež teh učencev različen, od 1 % na območju Gorice in Gradiške pa do 10,8 % v Istri. In kako oz. ali je sploh bilo poskrbljeno za šolanje tistih učencev, ki zaradi različnih vzrokov niso mogli slediti tempu in načinu dela rednih šol (tedaj splošnih ljudskih šol in meščanskih šol)?

Na Dunaju se je leta 1779 pojavil prvi zavod za gluhoneme učence, leta 1808 dva zavoda za slepe (na Dunaju in v Pragi) ter leta 1828 prva »pomožna« šola za duševno slabo razvite učence na Tirolskem (Pavčič 1970, str. 641). Na slovenskem ozemlju je mogoče opaziti nekoliko počasnejši razvoj, saj je bila leta 1840 v Gorici odprta prva gluhonemnica, »... ki je potem skoraj 60 let uživala sloves prvega in edinega zavoda za razvojno prizadete otroke na Slovenskem« (prav tam, str. 642). Leta 1866 so v Šmihelu pri Novem mestu uboge šolske sestre de Notre Dame v okviru svoje interne osnovne šole odprle oddelek za posebno obravnavanje gluhonemih deklic, ki je deloval vse do odprtja novega zavoda za gluhe dečke in deklice s Kranjskega leta 1900 v Ljubljani (prav tam, str. 642–643). Za odrasle 'delomrznike, potepuhe in druge nepopoljšljive prestopnike', tudi mladoletne, so že leta 1847 v Ljubljani odprli centralno prisilno delavnico na Poljanskem nasipu. Šele leta 1874 so



oblikovali tudi posebni oddelek za mladoletne prestopnike ter jih tako ločili od odraslih varovancev prisilne delavnice. Leta 1906 so na zahtevo ljubljanskega mestnega sveta salezijanci na Rakovniku odprli vzgajališče za mladoletne kaznjence, kamor so jih mladinski sodniki veliko raje pošiljali kot v prisilno delavnico (prav tam, str. 643). Za vzgajanje duševno prizadetih otrok kretenov so leta 1911 na pruski osnovni šoli v Ljubljani odprli prvi »pomožni« oddelek, potem ko so na tečaj za izobrazbo učiteljev pomožnih šol na Dunaj poslali prva dva učitelja (prav tam, str. 644).

Stanje glede možnosti za šolanje učencev, ki so zaradi različnih razlogov izpadli iz splošnega sistema izobraževanja, je bilo pred 1. svetovno vojno na ozemlju slovenskih dežel naslednje. Obstajali so zavodi internatskega tipa: *dva zavoda za gluho mladino* (v Gorici od leta 1840, v Ljubljani od leta 1900), *deželno vzgajališče v Ljubljani* (od leta 1847 kot prisilna delavnica za odrasle in mladoletnike, od leta 1874 ločen oddelek za mladoletnike – t. i. korigende v skupnih prostorih prisilne delavnice, leta 1909 preoblikovan v vzgajališče v povsem ločenih prostorih pod streho prisilne delavnice, 1911 preimenovan v »deželno vzgajališče«), *salezijansko vzgajališče na Rakovniku* v Ljubljani ter *dve pomožni šoli* (v Ljubljani odprta 1911, v Mariboru 1913); (prav tam).

Slovenski učitelji so svojo pedagoško izobrazbo dopolnjevali s hospitiranjem na najuglednejših zavodih na Dunaju, v Lienzu in Gradcu ter s študijskimi obiski znanih evropskih zavodov. Po krajših tečajih so opravili »usposobljenostne izpite, najprej na Dunaju in drugih avstrijskih mestih v nemščini, kasneje tudi v Ljubljani v slovenščini« (prav tam, str. 644). Sprejem učencev v posebne šole je v tem obdobju potekal pri različnih skupinah učencev različno, vendar pri nobeni skupini učencev zdravniško mnenje še ni bilo obvezno. Učence z očitnimi čutnimi ali duševnimi pomanjkljivostmi so po prijavih staršev ali osnovnih šol izbirali sami učitelji posebnih zavodov. Duševno prizadeti učenci so bili v posebne šole sprejeti šele potem, ko so obvezno presedeli vsaj eno šolsko leto (pogosto pa celo 2–3 leta) v redni osnovni šoli ter bili neuspešni in so se starši strinjali s prešolanjem. »Tako si je moč predstavljati, da so se zlasti v pomožnih šolah znašli predvsem socialno najbolj ogroženi in pedagoško najbolj zapuščeni otroci, manj pa je bilo pravih duševno nerazvitih otrok zaradi visoke umrljivosti majhnih otrok po najhujših otroških nalezljivih boleznih, ki preživelim puščajo trajne posledice tudi v obliki duševne nerazvitosti. Ni pa znano, da bi kje po tedanjih slovenskih šolah izvajali predpis o posebnem pouku slabše nadarjenih učencev po nekaj ur na teden mimo rednega pouka« (prav tam, str. 645).

Pavčič (prav tam) ugotavlja, da je bila za to obdobje značilna osnovna koncepcija posebnih šol, ki je še povsem podobna koncepciji rednega osnovnega šolstva, tj. omogočiti osnovno izobrazbo, kar pomeni poskrbeti za pismenost, za obvladovanje maternega in

deloma tudi nemškega jezika, omogočiti pridobitev osnov računanja, seznanjanje z naravo in razvijanje religioznega ter moralnega čustvovanja. Pri poučevanju je bilo pomembno, da so učitelji uporabljali ustrezno prilagojene metode in upoštevali meje zmogljivosti svojih učencev oziroma značilnosti njihove prizadetosti. Porajale pa so se že tudi pobude in poskusi v urjenju rokodelskih spretnosti.

Čas med obema svetovnima vojnama je prinesel številne spremembe tako na ravni ustanavljanja ločenih zavodov in šol kot tudi na ravni prepoznavanja različnih skupin hendikepiranih učencev. Zakon o osnovnih šolah je bil na ozemlju sedanje Slovenije, ki je tedaj spadala v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, sprejet šele dobrih deset let po koncu 1. svetovne vojne, in sicer leta 1929. Zakon razlikuje osnovne šole, ki obsegajo prva štiri leta, in višje ljudske šole, ki z nadaljnjimi štirimi razredi omogočajo uresničevanje osemletnega obveznega šolanja; (Sagadin 1970, str. 158). Pri tem je zanimivo, da so po omenjenem zakonu med ljudske šole spadale tudi šole za nezadostno razvite in defektne otroke; (prav tam, str. 159). Za leto 1932 Sagadin v svoji analizi ugotavlja: »Za geografsko gostoto lahko s precejšnjo gotovostjo trdimo, da se je nekoliko povečala in da je torej postala mreža osnovnih šol v povprečju še gostejša. Sodeč po povprečjih, kot so povprečno število učiteljev na eno šolo, povprečno število oddelkov na eno šolo, povprečno število učencev na enega učitelja (43,3), so pri tem osnovne šole glede pogojev za kvaliteten pouk celo bistveno napredovale« (prav tam, str. 162).

In v katere tedaj obstoječe šole so se vpisovali otroci staršev različnih poklicev?

poklic staršev / vrsta šol	kmetje	delavci	obrtniki in industrialci	trgovci	svobodni poklici	uradniki
vseh 8 r. osnovne šole	<b>59,5</b>	29,8	4,9	1,3	0,7	3,8
meščanske šole	20,5	<b>43,0</b>	<b>13,6</b>	4,4	1,7	16,8
vseh 8 r. gimnazij	13,7	13,7	9,6	<b>6,6</b>	<b>8,1</b>	<b>48,3</b>

Preglednica št. 17: Starši učencev posameznih vrst šol ob koncu šol. leta 1939/40 po poklicu<sup>49</sup>

Podatki v preglednici št. 17 kažejo oz. potrjujejo še danes aktualne povezave med poklicem staršev in zahtevnostjo šol, ki jo njihovi otroci uspešno zaključijo (več o tem glej v Peček idr. 2006). Socialna struktura učencev osnovne šole se že opazno razlikuje od socialne strukture učencev meščanske šole in bistveno od socialne strukture učencev v gimnaziji. Kot ugotavlja Sagadin, se je »... pri prehodu iz osnovnih šol v gimnazije /.../ izvršila temeljita

<sup>49</sup> Vir: Statistični pregled šolstva in prosvete v dravski banovini za šol. leto 1939/40; v: Sagadin 1970, str.166; poudarila I. L.

socialna selekcija v škodo kmečkih in delavskih otrok, še posebno v škodo kmečkih, ter zlasti v korist otrok uradnikov in otrok, katerih starši so imeli svobodne poklice (toda slednjih je bilo razmeroma majhno število). Kako bi si tako selekcijo vzročno pojasnili? Nje vzročniki so številni. Med glavnimi so gotovo gmotne možnosti in aspiracije za šolanje otrok do akademskih poklicev. Gmotne možnosti za šolanje otrok pri uradnikih (v povprečju) niso bile slabe, toda še bolj kot po gmotnih možnostih so se verjetno odlikovali po aspiracijah za šolanje svojih otrok. Kmečki in delavski otroci so bili gotovo v obojem na slabšem« (Sagadin 1970, str. 166–167). Podobne interpretacije o vplivu poklica oz. izobrazbe staršev na šolanje oz. uspešnost učencev se pojavljajo tudi dandanašnji, pri čemer poleg nižjih izobrazbenih aspiracij staršev in učencev samih izpostavljajo še druge dejavnike: socialni položaj družine, razvitost okolja in kakovost šole, razlike v socialno-kulturnem kontekstu družine in šole, vzgojna ravnanja družine in šole, razvitost socialnih spretnosti ipd. (Razdevšek-Pučko 2003).

Med obema vojnama smo izgubili goriški zavod za gluho mladino. Novi zavod za slepe, ki je nekaj časa deloval v prostorih tedanje porodnišnice v Ljubljani, se je moral že leta 1920 preseliti v Kočevje, kjer je v skrajno neprimernih prostorskih razmerah deloval do leta 1943, ko so ga Nemci zbombardirali. Pavčič (1970, str. 646) izpostavlja, da je organizacija posebnih šol do leta 1930 navkljub čedalje akutnejšim potrebam, zlasti za všolanje duševno prizadetih otrok, skoraj povsem stagnirala. Naraščalo je le število oddelkov obeh samostojnih pomožnih šol v Ljubljani in Mariboru. V Zakonu o narodnih šolah (Uradni list št. 110/25 in 119/26 ex 1929/39) člena 15 in 58 prvič v jugoslovanskem prostoru legalizirata obstanek in razvoj posebnega šolstva za »nezadostno razvite in defektne otroke«. V letih 1930–1932 sta jima sledile zajetne zbirke podrobno izdelanih izvršilnih predpisov za delo posebnih šol<sup>50</sup>; (prav tam).

Po objavi Zakona o narodnih šolah in omenjenih izvršilnih predpisih je po mnenju Pavčiča (1970, str. 648) mogoče šele leto 1937 šteti za prelomnico pri ustanavljanju novih pomožnih oddelkov ter za zaposlitev hospitantov na pomožnih šolah. Pomožni oddelki so samo administrativno spadali k osnovnim šolam, sicer pa so »... del pomožnega šolstva in mora biti vsa njihova organizacija usmerjena v duhu pomožne šole, kajti namen pomožne

---

<sup>50</sup> In sicer leta 1930: predpis o polaganju strokovnega izpita v posebnih tečajih za usposabljanje učiteljev za slabo nadarjene, slepe in gluhoneme dece; leta 1931: začasni učni načrt za pomožne šole in oddelke, začasni učni načrt in program jezikovnega pouka v šolah za gluhoneme otroke, začasni učni načrt in program za osemrazredno osnovno šolo za slepe; leta 1932 pa: pravilnik o zdravniškem pregledu otrok za sprejem v šolo za nezadostno razvite in defektne otroke in dolžnosti zdravnikov v teh šolah, pravilnik o prijavi in sprejemu otrok v zavode, pomožne šole in oddelke za nezadostno razvite otroke, izdan na podlagi 15. in 18. člena zakona o narodnih šolah, predpisi o vodstvu »Osebnih popisnice« v zavodih, šolah in oddelkih za nezadostno razvite in defektne otroke, pravilnik o prijavi in sprejemu otrok v zavode, šole za gluhoneme in slepe. /.../ Po teh pravnih določilih se je začelo od leta 1931 dalje, sprva še skromneje, po letu 1936 pa živahneje razvijati posebno šolstvo. Za učljive duševno prizadete otroke je kraljevska banska uprava dravske banovine odobrvala odpiranje pomožnih oddelkov pri osnovnih šolah v večjih podeželskih krajih, deloma iz utemeljene potrebe deloma pa zaradi strankarske, zlasti klerikalne, kadrovske politike« (Pavčič 1970, str. 646–647).

šole zahteva posebno ureditev tako v pedagoško-didaktičnem kakor v administrativnem pogledu. Nepravilno je smatrati pomožno šolo načelno za neko pospeševalno šolo, odkoder bi se naj otroci po dveh ali treh letih vračali osnovni šoli, četudi se to v poedinih primerih lahko dogaja. Učitelj, ki prevzame pomožni razred, si mora biti popolnoma na jasnem, kakšen namen ima njegovo delo, pod katerimi pogoji se sprejemajo otroci v pomožni razred oziroma pomožno šolo, kakšen je odnos pomožnega razreda do osnovne šole vobče« (prav tam, str. 649).

V tem obdobju se na naših tleh pojavi potreba po jasnejšem prepoznavanju razlogov šolske neuspešnosti, ki po mnenju tedaj mlajših učiteljev ni več le v dednosti, marveč so pomemben dejavnik tudi socialne razmere, iz katerih prihajajo učenci. Zatorej je bilo povsem razumljivo, da so se ti naprednejši pedagoški delavci usmerjali tudi v proučevanje »socialnih razmer učencev, podatkov o njihovem razvoju do vstopa v posebno šolo (oddelek), s poglobljanjem v psihološke in patopsihološke značilnosti učencev v iskanje in preizkušanje sodobnejših ortopedagoških metod« (prav tam, str. 650), s čimer so uvajali »... razlikovanje med duševno nerazvitimi (oligofrenimi) in socialno pedagoško zaostalimi otroki, izražali dvome o statistični vrednosti inteligentnostnega kvocienta, seznanjali s številnimi predavanji in praktičnimi nastopi učiteljstvo osnovnih šol zlasti z naravo duševne prizadetosti, možnostmi in perspektivami posebnega obravnavanja tako prizadetih otrok.« (prav tam). Kljub upoštevanju socialnih dejavnikov hendikepov je v ozadju teh rešitev predpostavka, da je drugačnost teh učencev tolikšna, da se jim mora omogočiti posebna, ločena oblika šolanja, kajti skoraj nemogoče je bilo pričakovati, da se bodo ti učenci lahko kdaj uspešno vključili v delo rednih šol (deterministična predpostavka).

Strinjamo se z mnenjem Pavčiča (1970, str. 651), da so se med obema vojnoma v slovenskem posebnem šolstvu zgodile pomembne kvantitativne in kvalitativne spremembe, toda nadaljnji razvoj kaže na čedalje večjo potrebo homogeniziranja in ločevanja. Do začetka 2. svetovne vojne smo na ozemlju sedanje Slovenije na področju posebnega izobraževanja imeli: *dve pomožni šestrazredni šoli, deset pomožnih oddelkov pri osnovnih šolah* (nekateri so imeli po več oddelkov, npr. v Celju, Trbovljah, vsi pa so bili kombinirani), *zavod za gluho mladino, zavod za slepo mladino in dve vzgajališči*. V omenjenih posebnih šolah (brez vzgajališč) se je šolalo 475 učencev pod vodstvom 78 specialnih pedagogov in hospitantov /.../ (prav tam, str. 651–652). Učenci pomožnih oddelkov so bili pogosto izpostavljeni podcenjevanju drugih učencev na šoli in ponekod so bili pomožni oddelki strašilo za lene in nemarne učence. Učence so v pomožne oddelke po intenzivnem opazovanju in preizkušanju njihovih sposobnosti preusmerjali učitelji posebnih šol. Uvajali so tudi zdravniške preglede ter komisijske sprejemne preizkušnje, s čimer naj bi staršem

vlivali zaupanje v objektivnost ter upanje v možnost napredovanja in boljšega uspeha duševno prizadetih učencev. »Konstitucionalnim značilnostim, socialnim razmeram ter individualnim potrebam in zmogljivosti učencev pri pouku so zlasti učitelji duševno prizadetih otrok posvečali čedalje več pozornosti ter uvajali, manj ali bolj kritično, nove metode korektivnega in vzgojno-izobraževalnega značaja, ki so se uveljavljale v tujini« (prav tam, str. 652). Še do leta 1953 naj bi se večinoma porajali samo pomožni oddelki pri rednih osnovnih šolah, medtem ko so bile povsem ločene posebne šole redke. V preglednici št. 18 je to prikazano natančneje:

<i>kategorija</i>	<i>leto</i>	<i>število zavodov/ oddelkov</i>	<i>število učencev/ gojencev</i>	<i>število pedagoških delavcev</i>
<b>za duševno prizadete otroke</b>	1939	2 / 10	264	44
	1945	2 / 10	237	31
	1969	31 / 12	4796	591
<b>za mladino z motnjami vedenja in osebnosti</b>	1939	1	48	8
	1945	2	182	5
	1969	8	537	136
<b>za slepe in slabovidne</b>	1939	1	27	5
	1945	1	41	14
	1969	2	139	39
<b>za gluhe in naglušne</b>	1939	1	136	21
	1945	1	165	22
	1969	3	239	83
<b>za fizično invalidne otroke</b>	1939			
	1945	1	45	3
	1969	2	207	57
<b>za dolgotrajno bolne in bolehn otroke</b>	1939	1	19	2
	1945			
	1951	1	40	1
	1969	2 / 1	161	19

Preglednica št. 18: Zavodi za usposabljanje (interni, eksterni – posebne šole – posebni oddelki); (Pavčič 1970, str. 654)

Število osnovnih šol s prilagojenim programom se je najbolj očitno povečalo pri skupini duševno prizadetih, medtem ko se je število ločenih šol za večino drugih kategorij le rahlo povečalo. Morda tu najbolj odstopajo še zavodi za mladino z motnjami vedenja in osebnosti, kjer se je v letu 1969 šolalo skoraj trikrat več učencev kot leta 1945. Najbrž je eden izmed razlogov tudi v tem, da je leta 1960 sprejeti zvezni »pravilnik o kategorizaciji in evidenci otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju« (Uradni list FLRJ, št. 27/1960), ki je urejal izbor, diagnosticiranje, razvrščanje in evidenco razvojno prizadetih otrok po sodobnejših načelih in metodah (Pavčič 1970, str. 655), po mnenju nekaterih premalo upošteval učence z motnjami vedenja in osebnosti. Zato je kmalu prišlo do dopolnitev tega področja z leta 1968 sprejetim in izpopolnjenim Zakonom o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Uradni list SRS, št. 5–26/1968). »Ta zakon se ravna po

bistvenih načelih obče in specialne pedagogike in psihologije kakor tudi po načelih rehabilitacije invalidnih oseb sploh ter je osnova za obstoj sedanjih že popolnih zavodov za usposabljanje otrok po kategorijah prizadetosti, osnova za reorganizacijo in nadaljnji razvoj še nedoraslih zavodov, vobče za nadaljnjo organizacijo usposabljanja razvojno prizadete mladine« (Pavčič 1970, str. 656).

Od 60. let prejšnjega stoletja naprej torej lahko prepoznavamo čedalje bolj sistematično in intenzivno kategoriziranje učencev, ki so ga izvajale posebne strokovne komisije, pri čemer je treba poudariti, da se težnja po čim zgodnejšem odkrivanju in primernem strokovnem obravnavanju kaže tudi v tem, da so se kategorizacij lotevali vse bolj zgodaj, od tretjega leta otrokove starosti naprej. Do sprememb celotne zakonodaje na področju osnovnošolskega izobraževanja sredi 90. let prejšnjega stoletja sta področje posebnega izobraževanja do leta 2000 (ko je bil 'končno' sprejet Zakon o usmerjanju ...<sup>51</sup>) urejala Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/76) in Pravilnik o razvidu in razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 18/1977); slednji je bil v nekaterih določbah (2.– 9. člen) osnova za razvrščanje vse do junija 2003, ko sta bila sprejeta Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003) ter Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003); (več v: Vršnik Perše 2005, str. 17–24).

In kako se je ta zakonodaja odražala v statistiki vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, kot jih poimenujemo danes, v zadnjih dvajsetih letih? V preglednici št. 19 je prikazano število oseb, vključenih v posebne oddelke na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema.

---

<sup>51</sup> V tem Zakonu (Ur. l. 54/2000) je v 42. členu zapisano, da se do sprejema predpisov, ki jih določa ta zakon, uporabljajo naslednji izvršilni predpisi: Pravilnik o programu vzgojnega dela v zavodih za usposabljanje (Ur. l. SRS, št. 27/70), Pravilnik o programu za usposabljanje v zavodih za delovno usposabljanje (Ur. l. SRS, št. 27/70) ter Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 18/77) – če niso v nasprotju s tem zakonom.

šol. leto / oddelek	1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	1999/2000
v enotah in oddelkih vrtcev <sup>52</sup>	329	372	442	356	443
v osnovnih šolah s prilagojenim predmetnikom	5.049	4.627	4.331	3.405	2.796
v srednjih šolah s prilagojenim programom	279	348	516	558	563
v zavodih in oddelkih osnovnih šol za delovno usposabljanje	2.596	2.749	2.764	2.401	2.003

Preglednica št. 19: Vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v obdobju 1980/81–1999/2000 (The Education... 2000/01).

Najbolj izstopajo podatki o številu vključenih v osnovne šole s prilagojenim predmetnikom, ki se je v teh dvajsetih letih skoraj prepolovilo. Zanimivo je, da je število vključenih v zavode in oddelke osnovnih šol za delovno usposabljanje v teh letih ostalo skoraj nespremenjeno, saj je rahel upad opazen le v zadnjem proučevanem letu, medtem ko se je število vključenih v srednje šole s prilagojenim programom ves čas povečevalo. Ali morda ti podatki govorijo o tem, da se je izključevanje iz rednih oblik šolanja po izpostavljanju ideje o integraciji učencev s posebnimi potrebami na nek način preselilo na sekundarno stopnjo? V posebnih oddelkih vrtca je opazen porast v šol. letu 1990/91, potem pa je število vključenih v posebne oddelke upadlo in čez deset let spet doseglo podobno število.

Prelet skozi zgodovino šolanja na ozemlju današnje Slovenije omogoči zlasti vpogled v razvijanje področja posebnega izobraževanja. Vmes je sicer moč dobiti podatke, vezane še na nekatere druge skupine učencev (pripadniki različnih socialno-ekonomskih slojev), ki so med svojim šolanjem izkušali različne ovire, toda tako kot v večini evropskih držav je na sistemski ravni mogoče prepoznati rešitve samo za hendikepirane. Z izjemo začetnega ustanavljanja treh vrst rednih šol, kjer gre za očitno o(ne)mogočanje pripadnikov določenih družbenih slojev, ki pa je bilo čez dobrih sto let z ustanovitvijo enotnih osnovnih šol do določene mere preseženo, pa kasneje ne zasledimo razmišljanj o potrebnih spremembah bodisi organizacije ali programa ali načinov dela rednih osnovnih šol. Zelo očitna je torej predpostavka, da so se morali učenci prilagoditi obstoječemu delovanju rednih šol, saj so v nasprotnem primeru popolnoma izpadli iz sistema šolanja ali pa bili kasneje preusmerjeni v zanje prilagojene šole,

<sup>52</sup> V šol. letu 2006/07 je v vrtec vključenih 759 otrok s posebnimi potrebami, od tega dve tretjini otrok v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in ena tretjina oz. 236 otrok v oddelke s prilagojenim programom (razvojne oddelke); (Predšolska vzgoja ... 2007).

večinoma prepoznane kot humane in dobronamerne ustanove. Družba je torej postajala občutljiva za specifičnosti določenih skupin učencev in sčasoma začela zanje ustanavljati javne šole, kar je vplivalo tudi na potrebe po razvijanju specialno-pedagoških znanj in spretnosti, torej dodatnega in kasneje celo ločenega usposabljanja za učitelje v rednih šolah, ter za druge, ki so poučevali v posebnih šolah (Peček Čuk 1998 a). Brez dvoma je mogoče v tem strnjem prikazu razvijanja posebnega izobraževanja prepoznavati čedalje očitnejši medicinski diskurz in izrazito težnjo po profesionalizaciji.

## ***VI. 2. Teoretska analiza relevantnih dokumentov, ki opredeljujejo***

### ***vzgojno-izobraževalno dejavnost v Sloveniji na osnovnošolski ravni***

Čeprav sta najpomembnejša dokumenta, ki opredelujeta vzgojno-izobraževalno dejavnost, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji (1995), kjer najdemo konceptualna izhodišča novega šolskega sistema, ter Zakon o osnovni šoli (1996), kjer so strokovne rešitve pravno definirane, je krovni dokument, ki uokvirja sleherno javno veljavno dejavnost, Ustava R Slovenije. V njej je mogoče zaslediti kar nekaj členov, ki se bolj ali manj očitno povezujejo s problematiko urejanja vzgojno-izobraževalne dejavnosti:

- 57. člen govori o šolanju nasploh in poudarja: »Izobraževanje je svobodno. Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo« (Ustava R Slovenije 2001, str. 27).
- 52. člen posebej poudarja pravice invalidov: »Invalidom je v skladu z zakonom zagotovljeno varstvo ter usposabljanje za delo. Otroci z motnjami v telesnem ali duševnem razvoju ter druge huje prizadete osebe imajo pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi. Izobraževanje in usposabljanje iz prejšnjega odstavka se financira iz javnih sredstev« (prav tam, str. 25).
- 14. člen ustave pravi: »V Sloveniji so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katero koli drugo osebno okoliščino. Vsi so pred zakonom enaki« (prav tam, str. 12–13).



- 41. člen izpostavlja: »Izpovedovanje vere in drugih opredelitev v zasebnem in javnem življenju je svobodno. Nihče se ni dolžan opredeliti glede svojega verskega ali drugega prepričanja« (prav tam, str. 22).
- Po 61. členu ima: »Vsakdo /.../ pravico, da svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo« (prav tam, str. 28).
- 63. člen pa poudarja: »Protiustavno je vsakršno spodbujanje k narodni, rasni, verski ali drugi neenakopravnosti ter razpihovanje narodnega, rasnega, verskega ali drugega sovraštva in nestrpnosti. Protiustavno je vsakršno spodbujanje k nasilju in vojni« (prav tam).

Ustava je usklajena s človekovimi pravicami oz. s konvencijo o otrokovih pravicah, torej z mednarodno obvezujočimi dokumenti, ki jih je država Slovenija kot naslednica nekdanje Jugoslavije prevzela in vključila v svoj ustavni red (prav tam, str. 6). Iz izpostavljenih členov je jasno, da je vsakomur na slovenskem državnem ozemlju ustavno zagotovljena pravica do drugačnosti, ki jo posameznik lahko živi oz. izraža ne le v zasebnem, marveč tudi v javnem prostoru in življenju. Kot protiustavno je definirano tudi sleherno sovraštvo in spodbujanje nestrpnosti do pripadnikov različnih ras, narodov, ver, kar lahko razumemo kot spodbujanje k sprejemanju in spoštovanju drugačnosti.

Kljub temu raziskave v Sloveniji dokazujejo, da je nestrpnost do pripadnikov drugih narodnosti pri nas sicer obstajala že pred osamosvojitvijo leta 1991, vendar se je v 90. letih še okrepila. Avtorici Medvešek in Vrečer (2005, str. 370, 371) sta s pomočjo analize podatkov, zbranih v letu 2003, ugotavljali, da »... je v percepcijah priseljencev in njihovih potomcev nestrpnosti med ljudmi v Sloveniji danes več, kot je bilo pred osamosvojitvijo /.../ Anketiranci bolj kot 'očitno nestrpnost' in sovraštvo v svojih percepcijah zaznavajo posredno in prikrito etnično nestrpnost.« Ob tem velja poudariti, da na družbeni položaj priseljskih skupin pomembno vpliva tudi država s svojimi principi podeljevanja državljanstva, ki pa je glede na podatke (kar 20 % priseljenih prebivalcev nima državljanstva Slovenije, od tega večina iz nekdanje Jugoslavije (Urejanje ... 2004, str. 4) precej odklonilen. Tudi odnos do pripadnikov romske skupnosti je v Sloveniji, če sodimo po reševanju konfliktov na nacionalni in še posebej na lokalni ravni, izjemno problematičen in kaže na očitno nestrpnost in nesprejemanje Romov s strani slovenskih državljanov. Tu vsekakor ni pravo mesto za pojasnjevanje vzrokov za takšno dogajanje, pa vendar se postavlja vprašanje, ali je Slovenija v tem obdobju resnično izkazovala svojo opredelitev kot pravne in socialne države, kar določa 2. člen njene ustave? Po ustavi naj bi namreč položaj Romov in njihove pravice urejal

poseben zakon, ki pa je šele v zadnjem času doživel osnutek (več o tem glej v: Predlog zakona ...) in javno (parlamentarno) razpravo.

### ***VI. 2. 1. Katere koncepte vključevanja in pravičnosti je mogoče prepoznati v sistemskih rešitvah – na načelni in formalni ravni***

V *Uvodu v Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji* lahko preberemo, da splošni teoretični okvir za preoblikovanje javnega sistema šolanja na preduniverzitetni ravni predstavljajo **človekove pravice** in pojem **pravne države**. Človekove pravice naj bi bile odraz že doseženega soglasja o temeljnih vrednotah, ki veljajo neodvisno od različnosti političnih in vrednotnih sistemov. »Zato so med tremi vrstami političnih in etičnih teorij kot izhodišče najbolj sprejemljive tiste, ki temeljijo na **pravica**, medtem ko so cilji in dolžnosti iz pravic izpeljani (v nasprotju z drugima dvema teorijama, kjer so izhodišče bodisi cilji bodisi dolžnosti)« (Bela knjiga 1997, str. 13).

V konceptualnih izhodiščih je torej eksplicitno izpostavljena etika pravičnosti, ki je po mnenju sooblikovalcev novega sistema šolanja najbolj primerna pri utemeljevanju šolskega sistema, saj se je tako mogoče izogniti poskusom uveljavljanja katerega koli vrednotenega sistema kot univerzalnega. V nadaljevanju so izpostavljene vrednote, ki pomenijo skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, in v katerih je utemeljena civilizirana družba. Človekove pravice, pluralna demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država so torej vrednote, v skladu s katerimi naj bi šole delovale in vzgajale učence (prav tam, str. 14).

Pri strukturiranju novega sistema šolanja so bila upoštevana nekatera temeljna načela:

1. načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki ter načelo pravice do izbire in do drugačnosti,
2. načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja edukacije,
3. načelo ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
4. načelo sodelovanja učenk oz. učencev, učiteljic oz. učiteljev in staršev,
5. načelo integracije učencev in učenk z motnjami v razvoju,
6. načelo ohranjanja splošnoizobraževalne naravnosti osnovne šole,
7. načelo avtonomnosti šole in strokovnosti učitelja oz. učiteljice (prav tam, str. 90).

Za nadaljnjo analizo sta zanimivi zlasti prvi dve načeli, zato si jih oglejmo nekoliko podrobneje.

**Ad 1.)** Snovalci koncepta ta čas veljavnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so posebno pozornost pri zagotavljanju enakih možnosti namenili marginaliziranim skupinam učencev pri nas. To so predvsem revni učenci, učenci s posebnimi potrebami in pripadniki manjšinskih etničnih skupin. V Beli knjigi je mogoče zaslediti, da je »... za obvezno šolo ... značilna težnja po istočasnem združevanju enakosti in različnosti. Splošnemu konsenzu, da je izobraževanje pravica vseh (brez diskriminacije posameznika ali skupine), je treba dodati opozorilo, da to ne pomeni enakega izobraževanja za vse. Enake možnosti v izobraževanju morajo biti usklajene s **pravico posameznika do drugačnosti** in s pravico družbe, da z vidika splošnega razvoja optimalno uporabi razpoložljive vire oz. človeške in materialne potenciale, pa tudi s pravico demokratične države, da vsakemu posamezniku omogoči oz. ga pripravi za participacijo v demokratičnih procesih. Enakost ne sme pomeniti izenačevanja ali celo brisanja individualnih razlik in omejevanja pluralizma« (prav tam, str. 25). To je konkretnije opredeljeno v nadaljevanju, in sicer z besedami, da je treba za učence s posebnimi potrebami »... dosledneje uveljaviti razne oblike in metode dela /.../ ter pospešiti /.../ **integracijo** v skupni sistem edukacije« (prav tam, str. 23); »za otroke **iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij** je treba organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj in prekinejo začarani krog šolskega neuspeha« (prav tam, str. 22). Ob tem pa se tudi izpostavlja, da »... uspešnejše vključevanje otrok iz kulturno manj spodbudnih okolij v šolsko delo ne vodi k nižanju kriterijev znanja in vrednotenja znanja, temveč temelji na vzpostavljanju mehanizmov za izenačevanje začetnega stanja (t. i. 'startne osnove') in enakih možnosti pri doseganju rezultatov« (prav tam, str. 22–23).

Lahko zaključimo, da je iz konceptualnih izhodišč moč razbrati jasno zahtevo, da šole z diferencirano 'ponudbo' omogočijo enakost možnosti pri doseganju rezultatov in s tem uspešno vključenost različnih skupin učencev, ki so tako ali drugače prikrajšani.

**Ad 2.)** Morda bi veljalo izpostaviti še drugo načelo strukturiranja novega šolskega sistema v Sloveniji, pri katerem se poudarja predvsem potrebnost različnih organizacijskih in vsebinskih razčlenitev osnovne šole ter načinov ocenjevanja. Predlagane in kasneje tudi sprejete so bile različne oblike diferenciacije in individualizacije, in sicer v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (naj) se izvaja didaktična diferenciacija z vsemi svojimi modifikacijami, v drugem obdobju (naj) se postopoma uvajajo različne oblike notranje fleksibilne diferenciacije, medtem ko (naj) se v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju izvaja delna zunanja diferenciacija. Vzpostavi (naj) se sistem preverjanja in ocenjevanja, ki bi ne le upošteval razvojne in učne posebnosti učencev, marveč tudi postopoma prehajal od opisnega in notranjega k številčnemu in zunanjemu ocenjevanju. »Prizadevati si je treba, da bo po osnovni šoli zagotovljena možnost nadaljevanja izobraževanja vsem učenkam in

učencem na ustrezni stopnji« (Bela knjiga 1997, str. 90). To načelno izhodišče bomo v zaključku tega poglavja soočili s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli, ki skupaj z naslednjim (tretjim) načelom, kjer se posebej izpostavlja potrebnost omogočanja pridobitve različnih znanj in izkušenj na spoznavnem, čustvenem, socialnem in gibalnem področju (prav tam, str. 91), kaže na strokovno nekoliko vprašljivo in neskladno rešitev, ki je bila sprejeta pri nas.

V konceptualnih izhodiščih je torej moč zaslediti **zahtevo po integraciji učencev s posebnimi potrebami v redne šole**, ki naj bi s čim bolj raznoliko ponudbo tem učencem omogočale dosežati čim višje nivoje znanja. Kako pa je ta zahteva po integraciji učencev s posebnimi potrebami razumljena v formalnih določilih, bomo videli v nadaljevanju, kjer se bomo nekoliko dlje zaustavili ob zakonodaji, ki opredeljuje to področje. Pri **drugih deprivilegiranih skupinah učencev so omenjene le možnosti, ki naj bi jim olajšale učenje oz. prispevale k izenačevanju začetnega položaja**. Z vidika Rawlsove teorije socialne pravičnosti lahko zaključimo, da na načelni ravni najdemo vse principe pravičnosti, in sicer tako načelo enakih možnosti uresničevanja temeljni svoboščin, načelo poštenih enakosti možnosti in načelo diference. V Beli knjigi je torej zaznati osredotočenost na prilagojeno ali dodatno izvajanje programov, ki naj bi jih šola zagotovila deprivilegiranim učencem z namenom doseganja čim višjih nivojev znanja, ki se sprotno in najbolj očitno odražajo v ocenah učencev. Če zgornje misli razumemo kot oblikovanje različnih kompenzacijskih programov, gre za upoštevanje načela poštenih enakosti možnosti, če pa jih interpretiramo kot upoštevanje specifičnosti posameznika v smislu drugačne obravnave, ki je v prid deprivilegiranim, lahko govorimo tudi o upoštevanju načela diference. V načelu »enakost in različnost« (prav tam, str. 25) bi lahko zaslutili tudi upoštevanje idej multikulturalizma v smislu integracije v »tankem« pomenu in ohranjanje posebne societalne kulture. Resnici na ljubo pa je treba izpostaviti osredotočenost Bele knjige na dosežke znanja, medtem ko so drugi vidiki posameznikovega razvoja potisnjeni v ozadje. Prav tako ni bilo moč zaslediti misli, ki bi učitelje nagovarjala k upoštevanju etike skrbi in komunitarjanske etike.

In kako se omenjena načela pojavljajo na formalni ravni? Vzoredna analiza Zakona o osnovni šoli (1996) ter drugih zakonov in strokovnih smernic, ki opredeljujejo izobraževanje marginaliziranih skupin učencev, nam bo pri konkretnih, pogosto izključenih skupinah učencev dala boljši vpogled v morebitno (ne)sprejemljivost trenutno uveljavljenih rešitev.

## ***VI. 2. 2. Zakonodaja na področju šolanja romskih učencev in otrok priseljencev***

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so številni (2. člen). Če jih pogledamo z vidika šolanja pogosteje izključenih skupin učencev ali z akademskega oziroma socialnega vidika, se ob njih postavlja kar nekaj vprašanj. Kako, recimo, uresničevati cilj »... razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109) pri skupini romskih učencev in otrok priseljencev? Za omenjeni skupini učencev, ki sta v slovenskih osnovnih šolah najštevilčnejši<sup>53</sup>, je slovenski jezik drugi jezik oz. jezik okolja, kar za večino pomeni večjo ali manjšo oviro pri doseganju in tudi izkazovanju znanja. Sicer imajo tujci in otroci slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenski, zakonsko pravico do pouka maternega jezika in kulture (prav tam, str. 111), ki pa se udejanji le, če država, iz katere prihajajo učenci, in Slovenija podpišeta poseben protokol za izvajanje tovrstnega pouka. Takšno dopolnilno učenje jezika ponavadi poteka enkrat tedensko v obsegu 3–5 ur, toda večinoma ne v okviru rednih šol<sup>54</sup>. Kot navaja K. Skubic Ermenc, šole možnosti poučevanja materinščine v okviru društev ne poznajo, zato je tudi ne morejo svetovati morebitnim zainteresiranim staršem in otrokom. Poleg tega še izpostavlja, da je takšno organiziranje učenja materinščine za migrante in begunce »... morda – čeprav ne ustreza standardom – še razumljivo, ko pa gre za naše državljane ('neslovenskega' porekla), to pomeni prelaganje odgovornosti za lastne državljane na druge države, pomeni zanikanje skrbi za dobrobit lastnih državljanov. Države izvora naj bi po drugi strani ohranile interes za pripadnike svojega naroda, ne glede na to, da ti niso njihovi državljani, niti se tam ne nameravajo naseliti« (Skubic Ermenc 2003, str. 155). Najbrž si je težko predstavljati, da bi Srbija – pripadnikov srbske manjšine je med državljani Slovenije, ki se niso opredelili za Slovence, namreč največ (Etnična podoba ...2005, str. 97) –, podpisala s

---

<sup>53</sup> Na podlagi popisa prebivalstva iz leta 2002 je v slovenskih osnovnih šolah 5,2 % (ali 11.000) učencev, katerih materinščina ni slovenski jezik. Ker je delež Neslovencev v celotni populaciji večji, lahko sklepamo, da je takšnih učencev še več. To potrjuje tudi podatek iz popisa, saj se 14,6 % mladostnikov, mlajših od 15 let, ni opredelilo za Slovence. Ti so bodisi narodnostno neopredeljeni, na vprašanje niso želeli odgovoriti ali pa je njihova pripadnost neznana.

<sup>54</sup> Inicijativo za ta pouk so dali najrazličnejša društva (Makedoncev, Albancev in Arabcev) ter makedonsko in hrvaško veleposlaništvo v Sloveniji. V šol. letu 2003/04 se je 52 učencev v Ljubljani, Kranju, Novi Gorici in na Jesenicah učilo makedonskega jezika, 16 učencev v Mariboru srbskega in 35 učencev v Novem mestu, Ljubljani, Mariboru in Radovljici hrvaškega jezika. V okviru osnovne šole pa imajo učenci možnost učenja materinščine v okviru izbirnih predmetov. V šol. letu 2003/04 sta le dve osnovni šoli v Sloveniji ponujali in izvajali kot izbirni predmet hrvaščino, v pripravi je učni načrt za srbski jezik, sprejeta pa je bila tudi odločitev za pripravo učnih načrtov za makedonski, albanski in bošnjaški oziroma bosanski jezik (Roter 2005, str. 266–267).

Slovenijo poseben protokol za izvajanje tega pouka, saj obstaja zelo malo možnosti, da se ti slovenski državljani želijo vrniti v Srbijo. K. Skubic-Ermenc v nadaljevanju izpostavi, da je predpostavka o vračanju priseljencev v svoje matične države bila »... v državah Evropske unije presežena proti koncu sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ko so države spoznale, da se njihovi imigranti ne nameravajo vrniti in da so postali del njihovih družb in kultur. Čeprav tudi v Sloveniji ne pričakujemo, da bodo naši državljani /.../ zapustili Slovenijo – to bi gotovo bila tudi za državo in gospodarstvo katastrofa –, pa jim kljub temu enakopravnosti ne priznamo« (Skubic-Ermenc 2003, str. 159). Ob tem tudi izpostavlja, da je dopolnilni pouk materinščine, ki se izvaja v okviru društev, morda res praksa v številnih zahodnoevropskih državah, vendar je tudi tam jasno, da ne prispeva k povečanju enakih možnosti, temveč le zadošča formalnim zahtevam po uresničevanju človekovih pravic.

Po zakonu se torej otroci tujih državljanov v osnovno šolo lahko vključijo brez posebnih pogojev in imajo prvo leto šolanja pravico do dveh ur individualne ali skupinske pomoči, v šestih centrih pa je organizirana pomoč pri učenju slovenskega jezika. Učitelj, ki sprejme učenca, je dolžan pripraviti zanj individualni učni načrt (Urejanje ... 2004, str. 7). Šole imajo za vse učence možnost izvedbe dopolnilnega in dodatnega pouka, ker pa za te učence kot tudi za otroke slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina, to pogosto ni dovolj, v praksi obstajajo primeri, ko si šola zagotovi dodatna sredstva za poučevanje takšnega učenca s tem, da ga usmeri kot učenca s posebnimi potrebami (Skubic Ermenc 2004, Peček 2005), čeprav naša zakonodaja o učencih s posebnimi potrebami te populacije ne obravnava v tem okviru. Razmišljanja o poučevanju jezika okolja, ki bi izhajala iz specifik populacije, ali pa morda o poučevanju jezika okolja kot drugega jezika, kar je praksa v marsikateri drugi državi, so pri nas prisotna le med redkimi strokovnjaki. Naj ob tem spomnim na priporočila pri izobraževanju priseljskih učencev v norveških šolah, kjer izpostavljajo potrebnost vzporednega učenja in razvijanja tudi maternega jezika, saj se zavedajo vpliva slednjega na splošni učni uspeh in ne le na uspeh pri jeziku. Ob tem gre za upoštevanje naslednjega, v številnih deželah sprejetega spoznanja: če učencu, ki ima težave z jezikom okolja, ne omogočamo razviti materinščine v dodelanem kodu (Bernstein 1996), mu s tem otežujemo učenje jezika okolja, kar vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih (Denied a future? 2001).

In kako to zakonsko določilo (pravico po učenju materinščine in svoje kulture) uresničevati pri romskih učencih, pri katerih se znanje slovenskega jezika izkazuje kot resna težava (Krek, Vogrinc 2005)? Pouk romskega jezika in kulture je poleg prisotnosti romskih asistentov v rednih oddelkih osnovne šole prioritetni predlog pri urejanju osnovnošolskega izobraževanja romskih učencev (Strategija ... 2004, str. 31), vendar doslej še nimamo

ustreznih pogojev za njegovo uresničevanje (standardizacija romskega jezika še poteka, težave so tudi s strokovnim kadrom, ki bi bil usposobljen za poučevanje romskega jezika in kulture, učbeniki ipd.). Glede na pogosto prisotna izključevanja romskih učencev iz programov rednih šol (slab učni uspeh, sedemkrat pogostejše preusmerjanje v osnovne šole s prilagojenim programom ter očitno osip v višjih razredih osnovnih šol) bi morali v Sloveniji temu področju namenjati veliko več pozornosti – zlasti z interdisciplinarnim pristopom k raziskovanju in reševanju problematike šolanja Romov ter še posebej z usmeritvijo v usposabljanje učiteljev. Razviti bi morali takšne programe izobraževanja bodočih učiteljev, ki bi jim omogočala ne le pridobitev kakovostnih znanj, temveč bi se v teku izobraževanja soočali tudi z lastnimi predstavami, stereotipi in predsodki ter jih zmogli konstruktivno prestrukturirati, saj le tako lahko zagotovimo, da konkretne rešitve za določene pogostejše izključene učence ne bi imele negativnih učinkov.

Pri šolanju učencev manjšinskih etničnih skupin v slovenskih osnovnih šolah se postavlja dvom tudi ob uresničevanju cilja »razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109). To pa ne le zaradi nemožnosti razvijanja maternega jezika številnih učencev, ki je eden izmed pomembnejših nosilcev vsake kulture, temveč tudi zaradi načina, kako učenci spoznavajo različne druge kulture. Po priporočilih Bele knjige naj bi v šoli seznanjanje z drugimi kulturami potekalo na podlagi antropoloških in etnografskih raziskav, ki »... opozarjajo na velike razlike v vsakdanjem življenju, telesnih navadah, zadovoljevanju osnovnih potreb, oblačenju, družbljivosti in tekmovalnosti, spolnem vedenju itd. Take medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in relativiranju ter rahljanju etnocentrizma (vključno z evropocentrizmom), pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije« (Bela knjiga 1997, str. 20). Lahko se strinjamo z ugotovitvami K. Skubic-Ermenc (2003, str. 165), ko pravi, da »... druge in drugačne kulture le proučujemo; spoznavamo, kako smo si ljudje med sabo različni (in ne podobni!), naše vsakodnevno življenje pa – kot da z njimi nima nič.« In nadaljuje, da »... ne glede na to, da snovalci prenovljenega šolskega sistema opozarjajo na ostra razlikovanja med 'nami' in 'drugimi', je mogoče v tem prepoznati elemente izključujočega diskurza. Na eni strani smo mi, Slovenci in Evropejci, na drugi strani pa vsi drugi, ki jih moramo sicer spoštovati, toda to spoštovanje je odpeto, brez pripravljenosti na sprejetje 'drugih' v svojo sredino.« Tudi analiza učnih načrtov nekaterih obveznih predmetov v osnovni šoli pokaže, da je pozornost namenjena le določenim (zahodnim) kulturam v okviru evropskih meja in da torej med kulturami obstaja nekakšna hierarhija (prav tam, str. 182). Vsekakor je na podlagi predstavljenega dvom v doseganje tega cilja osnovnošolskega izobraževanja utemeljen; hkrati je mogoče prepoznati večjo osredotočenost na doseganje nekega drugega cilja, in sicer kot »... razvijanje zavesti o

državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109). Pri teh prizadevanjih je v ospredju zgodovina slovenske države in njena kultura, kar je seveda povsem sprejemljivo, če bi bil način posredovanja vedenj o drugih (tudi v Sloveniji prisotnih) kulturah takšen, da bi omogočil ne le spoznavanje razlik med 'našo' in 'njihovo', marveč spodbujal sprejemanje in spoštljivo sobivanje. To je namreč tudi eden izmed ciljev našega osnovnošolskega izobraževanja, ki se zapisan glasi takole: »... vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (prav tam).

Na tej stopnji lahko zaključimo, da se cilji slovenske osnovnošolske zakonodaje le delno uresničujejo, da je med njimi mogoče prepoznati hierarhijo oz. da so cilji do določene mere lahko med seboj celo izključujoči. Z vidika šolanja romskih učencev in otrok priseljencev je formalno sicer zapisana pravica do učenja materinščine in svoje kulture, toda dejansko se ta pravica lahko udejanja le poredkoma in ne v okviru programa rednih osnovnih šol. Izkazalo se je celo, da številne šole te možnosti učenja materinščine v okviru društev niti ne poznajo. Če ob tem upoštevam ugotovitev raziskave, opravljene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, kjer približno polovica anketiranih meni, da morajo sami starši otrok priseljencev in Romov poskrbeti za učenje slovenskega jezika (več o tem v: Peček in Lesar 2006, str. 87–94), potem lahko rečemo, da velika večina pedagoškega kadra ne prepozna šole kot tiste, ki je odgovorna za pomoč pri soočanju z jezikovnimi ovirami svojih učencev. To je stvar družin oz. staršev in društev, ki poskrbijo za ohranjanje svojega jezika in kulture. Vsekakor je takšen nonšalanten odnos številnih šol in pedagoškega kadra vprašljiv tudi z vidika razvoja posameznikove (narodne) identitete in kaže na nezavedanje včasih celo škodljivih vplivov šolanja na ta proces, o čemer je bil govor že v poglavju III. 2. 4.

Osnovna šola na formalni ravni od otrok priseljencev in romskih učencev torej pričakuje, da se čim prej prilagodijo obstoječemu bolj ali manj nespremenljivemu sistemu delovanja, torej predpostavlja (kulturno in jezikovno) asimilacijo. Na formalni ravni ni mogoče prepoznati senzibilnosti za specifičnosti te populacije učencev v smislu omogočanja poučevanja slovenskega jezika kot jezika okolja, ki ga poznajo nekateri šolski sistemi in je sodeč po učnem uspehu teh učencev (predstavljenih v uvodu) to resnično težko premagljiva ovira za mnoge učence. Tudi z vidika prisotnosti drugih kultur v učnih načrtih obveznih predmetov se postavlja resen dvom v možnost spoznavanja in razvijanja oz. življenja lastne kulture teh učencev, čeprav je to tudi v slovenski ustavi izpostavljena pravica, saj je v kurikulumih prepoznavna monokulturna naravnost, ki se na ravni poučevanja odraža s proučevanjem kulturno drugačnih, ki so v ekonomskem in socialnem smislu na slabšem (več



o tem v poglavju II. 2. 1.). Koncept vključevanja na formalni ravni slovenskega osnovnošolskega sistema je torej asimilacijski oz. integracijski, v ozadju je zelo očiten še deficitarni model, kar se odraža v stališčih in najbrž tudi v (neskrbnem in neodgovornem) ravnanju pedagoškega kadra. Z vidika pravičnosti pa se ob predstavljenem izpostavi dvom v prisotnost vseh treh Rawlsovih načel. Brez dvoma lahko trdimo, da načelo difference v formalnih rešitvah šolanja učencev manjšinskih etničnih skupin ni prisotno, pa tudi uresničevanje načela poštenih enakosti možnosti je precej vprašljivo. Šole na formalni ravni namreč niso nagovorjene h konstruktivnemu reagiranju na zelo očitne ovire teh učencev, ki pa jih ni mogoče opredeliti kot individualne specifičnosti, kakor jih nekatere šole opredeljujejo s tem, ko učencem dajo status učenca s posebnimi potrebami, s čimer si zagotovijo dodatna finančna sredstva. Ob predstavljenih formalnih rešitvah pa se postavi tudi dvom v upoštevanje drugega načela oblikovanja šolskega sistema v Sloveniji (načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja edukacije), kar je še posebej vprašljivo pri populaciji romskih učencev.

### ***VI. 2. 3. Zakonodaja na področju šolanja učencev s posebnimi potrebami***

V zakonodaji (Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju, ...) in tudi v Beli knjigi lahko zasledimo zahtevo po integraciji učencev s posebnimi potrebami<sup>55</sup>, ki je razumljena kot ***vključitev učenca v redno šolo ob pogoju, da le-ta lahko doseže izobrazbeni standard po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja***. Od vseh učencev s posebnimi potrebami se v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, torej v redne razrede, lahko usmerijo: slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, otroci s primanjkljaji na

---

<sup>55</sup> Skupina učencev s posebnimi potrebami je v omenjenih dokumentih opredeljena različno. V Beli knjigi (1997, str. 115) so otroci s posebnimi potrebami vsi tisti, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja (Galeša 1992). Ker veliko avtorjev v to skupino uvršča tudi nadarjene otroke, je v dokumentu izpostavljena skupna značilnost teh učencev, tj., da zahtevajo diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja. Po Zakonu o osnovni šoli (1996, str. 111–112) spadajo v to skupino otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci (11. člen). Drugačno opredelitev učencev s posebnimi potrebami navaja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), saj med učence s posebnimi potrebami, za katere je potrebna usmeritev v izobraževalni program, uvršča tudi otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Tako se z zdaj veljavno zakonodajo, v primerjavi s prejšnjo, povečuje delež učencev, za katere bo treba oblikovati individualni in individualizirani program z okoli 3 % na 5–6 % celotne populacije učencev.

posameznih področjih učenja in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki so jih v zadnji spremembi zakonodaje (veljavne od 1. 1. 2007) preimenovali v otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Zakon o spremembah ... 2006). V nadaljevanju si natančneje oglejmo formalne rešitve na področju vzgoje in izobraževanja hendikepiranih oseb.

Zakon o usmerjanju ... iz leta 2000 **ureja vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v celotni vertikali** (od vrtcev do fakultet), zlasti pa **omogoča usmerjanje hendikepiranih v različne programe** (na stopnji vrtcev obstajata program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojen program za predšolske otroke, na stopnji nadaljnega šolanja pa obstajajo štirje programi: izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni izobraževalni programi, posebni programi vzgoje in izobraževanja ter vzgojni programi); prav tako **omogoča prehajanje med programi**. Zakon **določa pripravo individualiziranega programa** za slehernega hendikepiranega učenca v skladu s programom, v katerega je usmerjen, odpira pa tudi možnost osnovnošolskega izobraževanja na domu ali v zasebnih ustanovah.

Zakon o spremembah in dopolnitvah ... iz leta 2006 na novo ureja postopek usmerjanja, komisije za usmerjanje, področje varovanja osebnih podatkov in kazenske določbe. **Postopek usmerjanja** je v tem zakonu bolj jasno urejen: razlikuje med zahtevo po uvedbi postopka (lahko jo vložijo starši ali zase mlajša polnoletna oseba) ter predlogom za uvedbo postopka (predlagatelj je lahko vrtec, šola, zdravstveni, socialni ali kakšen drug zavod); ne določa več obveznega preverjanja ustreznosti usmeritve, ki je vezano na spremembo uspešnosti učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu; omogoča spremembo odločbe le v delu, ki določa vključitev v vrtec, šolo ali zavod, ter določa daljši, šestmesečni rok za izdajo odločbe o usmeritvi. Opazna razlika v novem zakonu je tudi na ravni **komisij za usmerjanje**, saj je število stalnih članov zmanjšano s šest na tri (defektolog, psiholog, zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine), pri čemer obstaja možnost večanja števila članov komisije ter tudi sodelovanje učiteljev, vzgojiteljev in socialnih delavcev. V postopku je poudarjeno, da naj se odločanje izvede na podlagi obstoječe dokumentacije, ki jo lahko predloži vlagatelj sam oz. strokovno dokumentacijo pridobi Zavod RS za šolstvo, ki je po tem predlogu tudi določen za organizacijsko in vsebinsko vodenje postopkov usmerjanja.

Podzakonski predpisi, ki določajo vzgojno-izobraževalno dejavnost za hendikepirane, so še: **Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami** (Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04, 97/05, 25/06), ki je v tem kratkem obdobju doživel že številne spremembe, **Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s**

*posebnimi potrebami na domu* (Ur. l. RS, št. 61/04), *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 25/06, 60/06) ter *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 23/07). In kaj lahko ugotovimo ob prebiranju vseh teh zakonov in pravilnikov? Kateri diskurzi so najbolj dominantni?

Kriterij za vpis v redno šolo je, ali ima učenec takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bo lahko dosegel izobrazbeni standard kot drugi učenci. V ospredju je torej primanjkljaj, njegova stopnja in standardizacija zmožnosti, iz česar je jasno, da je v ozadju zakona medicinski diskurz oz. profesionalnizem ter absolutna obramba minimalnih standardov znanja. Tudi če pogledamo strukturo stalnih članov komisij za usmerjanje, lahko zaključimo, da je na področju urejanja šolanja hendikepiranih v Sloveniji čedalje bolj očitna psiho-medicinska paradigma (Skidmore 2004), ki pa ima s svojim načinom obravnave ter izjemno očitnim deficitarnim modelom lahko le bolj ali manj prepoznavne izključevalne učinke. Koliko je tovrstno izključevanje nekaterih skupin učencev s posebnimi potrebami sprejemljivo z vidika človekovih pravic, je bilo v nekaterih slovenskih analizah že opozorjeno (glej v: Novak 2004). Pravo seveda ne more do podrobnosti definirati proceduralne prakse, še posebej v primerih, ko gre za vprašanje iskanja »najboljšega dobrega« za družbeno najbolj ranljivo in odvisno skupino ljudi. Še več, predpostavljamo lahko, da bolj ko se tako občutljiva področja družbenega življenja in delovanja urejajo s striktno določenimi formalnimi postopki, manjša je verjetnost, da bodo strokovno še tako utemeljene rešitve prinesle konstruktivne učinke za posameznike. Podobno je ob razmišljanju o etiki in etosu inkluzivne šole/vrtca zapisal Kroflič (2002, str. 84): »V tem smislu lahko torej uspešno inkluzijo opredelimo kot spontano sprejetje različnosti, neuspelo vključevanje pa kot konstrukcijo skrbeče, a umetne regulacije odnosov med večinsko in manjšinsko populacijo otrok.« Učitelji v rednih šolah morda res lahko prepoznajo nekatere specifičnosti posameznih učencev, ki bi jih brez večjih prilagoditev in dodatnih pripomočkov sami korigirali (npr. daljši čas za pisno preverjanje pri učencu, ki ima zaradi bolezni težave s koncentracijo), pa vendar – ali si to sploh upajo izpeljati brez nekih (vsaj zdravstvenih) dokazil, da je konkretni učenec upravičen do drugačne obravnave? Takšna formalizacija področja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljem v rednih šolah ne le močno krni strokovno avtonomijo, marveč izraža jasen dvom v njihovo zmožnost presoje in strokovno utemeljenega odzivanja na raznolikosti učencev. Zato je še kako pomembno, da je v ozadju oblikovanja rešitev na področju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti vedno prisoten interdisciplinarni pristop, ki onemogoča odločanje samo skozi eno

prizmo, kot tudi etična dimenzija, ki predstavlja nek jasen kriterij vrednotenja morebitnih rešitev in zatorej tudi moralno (ne le formalno!) odgovornega postopanja. Kar v primeru ta čas veljavnih zakonov na tem področju (2000, 2006) nekoliko težje trdimo, saj smo že izpostavljali, da je v ozadju le-teh izrazito prisoten medicinski diskurz, ki individualizira nezmožnost in bolezn, probleme posameznikov opredeljuje kot njihove lastnosti. Ob tem pa s pomočjo prepričljivega znanstvenega diskurza in (navidezne) nevtralnosti pri opredeljevanju hendikepiranih profesionalizira in depolitizira nezmožnost (Fulcher 1989, str. 27–28).

Tisto, kar je ob tem razmišljanju nujno treba izpostaviti, je tudi dejstvo, da tako koncipiran šolski sistem, ki za osnovni kriterij vključenosti in izključenosti postavlja samo izobrazbeni standard, ne le ne daje nobenih možnosti za vključitev drugih skupin učencev s posebnimi potrebami v redne šole, temveč tudi ne daje nobenih osnov za to, da bi se z vidika ciljev osnovnošolskega izobraževanja upoštevalo:

- »vzpodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja« (na kar opozarja tudi B. Novak, 2004, str. 106–107),
- »omogočanje osebostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja« ter nenazadnje tudi
- »vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109).

V zakonodaji s področja šolanja hendikepiranih učencev torej ni zaslediti sistemskih osnov, da bi se lahko med ljudmi v praksi spodbujalo razmišljanje o oblikovanju osnovne šole kot inkluzivno naravnane institucije. Razlog je v tem, da je temeljno merilo zagotavljanje ravni znanja rednega izobraževanja, ne pa tudi socialna vključenost. Cilj šolskega sistema je prilagajanje obstoječemu (togemu) sistemu rednih šol, torej asimilacija, in ne tudi razmislek, kako obstoječe prakse rednih šol predstavljajo ovire posameznim učencem, oziroma razmislek o možnostih bolj fleksibilnega izvajanja programov. Kot izpostavlja Wilson, pogosto razmišljamo, da pravičnost za učence s posebnimi potrebami pomeni, da jih je treba v šoli obravnavati enako kot vse druge. Torej smo proti diferenciaciji in delanju razlik med različnimi učenci, izvajamo iste pritiske nanje kot na druge in pričakujemo, da bodo uspešni na istih področjih kot drugi. Po njegovem mnenju je to prisilni jopič, v katerega mnogi učenci s posebnimi potrebami ne sodijo. Lahko so manj obremenjeni z dosežki ali pa si želijo drugačnih dosežkov kot drugi. Ne delamo jim usluge, če jih hočemo homogenizirati (Wilson 2004, str. 104), hkrati pa s tem ne koristimo niti drugim učencem. Morda je na tem mestu smiselno izpostaviti opozorilo, zapisano v Beli knjigi, in sicer, da je treba posebno pozornost »... posvetiti rahljanju stereotipov o normalnosti in deviantnosti /.../ ter opozarjati na zgodovinsko razsežnost in socialno konstituiranost teh in podobnih kategorij« (Bela knjiga

... 1997, str. 24). Tega cilja nikakor ne moremo doseči ob obstoječi zakonodaji, ki v *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* ne le natančno opiše specifične značilnosti posameznih kategorij in podkategorij, marveč so zapisana celo predvidevanja, kaj ti posamezniki v posameznih programih lahko dosežejo. Hkrati pa tudi z izpostavljanjem vključevanja hendikepiranih samo skozi izobraževalni vidik in s puščanjem socialnih in vzgojnih dimenzij šolanja ob strani jasno sporoča, da je redna šola namenjena predvsem akademskemu napredovanju in tistim učencem, ki zmorejo na tem področju dosegati vsaj minimalne standarde. Drugi vidiki razvoja učencev so torej manj pomembni, drugorazredni, oz. odgovornost osnovnih šol manjša v primerjavi z odgovornostjo za doseg pričakovanega na področju izobraževanja.

V ospredju koncepta šolanja hendikepiranih je torej prilagajanje oz. asimilacija učencev s posebnimi potrebami standardom, kot so oblikovani za večinsko populacijo. To pomeni, da ***sistemski nivo ne le z uporabo terminov, temveč tudi vsebinsko govori o integraciji in ne inkluziji***. Osnovna šola ni v prvi vrsti namenjena posameznemu učencu, v katerem bi spodbujala njegov osebni razvoj ter omogočila doseganje čim višjih nivojev znanja in kvalitetnih izkušenj glede na njegove zmožnosti. Predpostavlja najprej preverjanje določenih strokovnjakov (medicinske ali psihološke stroke?), ali bo konkretni učenec ob strokovni pomoči zmožni uresničiti zahtevano in se prilagoditi sistemu. In kje so tu pedagogi oz. pedagoška stroka, katere osrednji predmet raziskovanja je vzgojno-izobraževalna dejavnost? Resnično žalostno je dejstvo, da je to kompleksno področje šolanja pri nas tako močno utemeljeno na izjemno normativnih znanstvenih disciplinah. Zato niti ne čudi, da med strokovnjaki pri nas vlada kar velika zmeda oz. doslej še ni bil sprejet nek strokovni konsenz glede odnosa med integracijo in inkluzijo. V strokovnih razpravah lahko zasledimo tudi uporabo pojma inkluzije, vendar se – podobno kot drugod – izraza integracija in inkluzija uporabljata različno: nekateri ju enačijo, drugi med njima vidijo razliko. Predvsem pa se pojma vežeta na učence s posebnimi potrebami (Integracija / inkluzija ... 2003; Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi 2005; Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe 2005), navkljub zavedanju nekaterih, da gre pri inkluziji za širšo populacijo učencev.

Naj na tem mestu predstavim tudi ***slovenski predlog modela inkluzivne šole***, ki je bil oblikovan v okviru ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006« z naslovom »Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi« (nosilka projekta Egidija Novljan), v katerem so izpostavljeni naslednji vidiki:

↳ **»Učenec je prvi.** V inkluzivni šoli je na prvem mestu učenec, ki so mu zagotovljene takšne učne, socialne in emocionalne spodbude, da lahko v največji možni meri razvija svoje potenciale ter dosega ustrezno učno in osebnostno rast. Inkluzivna šola zagotavlja boljše kvaliteto vzgoje in izobraževanja vsem učencem, ne le učencem s posebnimi potrebami.

↳ **Socializacija.** Inkluzivna šola ni usmerjena zgolj v izobraževanje, temveč pomembno mesto namenja tudi socialno-emocionalnemu področju. Socializacijo vseh učencev pojmuje kot enega od temeljnih ciljev, saj prek urjenja socialnih veščin spoznavajo drug drugega in se s tem učijo sodelovanja.

↳ V inkluzivni šoli **je učitelj občutljiv** za odkrivanje posameznih posebnosti in takojšnja ukrepanja.

↳ Inkluzivna šola **oblikuje tim strokovnjakov** za izvajanje in evalvacijo individualiziranih programov. **Starši** so člani tima in enakovredni sogovorniki strokovnim delavcem.

↳ V inkluzivni šoli je **vsak učenec s posebnimi potrebami deležen ustrezne pomoči**, ki jo glede na specifične potrebe posameznika določi tim strokovnjakov.

↳ Inkluzivna **šola ima specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, ki je v funkciji koordinatorja za delo z učenci s posebnimi potrebami.** Naloge koordinatorja segajo na zelo različna področja – od diagnostike, načrtovanja, svetovanja, oblikovanja pripomočkov in materialov za delo do neposrednega dela z učencem s posebnimi potrebami, povezovalne vloge in vloge informiranja kolegov. Glede na potrebe učencev pritegne k sodelovanju širši tim strokovnjakov, tudi iz drugih ustanov.

↳ Inkluzivna **šola je vpeta v mrežo pomoči centrov za strokovno pomoč in svetovanje**, zlasti takrat, ko posameznih strokovnjakov sama nima. V te centre se vključujejo učitelji, strokovnjaki in starši z otroki. Starši se v strnjeni obliki izobraževanja, ki poteka določeno časovno obdobje, naučijo ustreznega ravnanja s svojimi otroki.

↳ **Inkluzivna šola vključuje vse skupine učencev s posebnimi potrebami in jim zagotavlja izvajanje ustreznih programov.** To pomeni, da se učenci, ki kljub prilagoditvam ne dosegajo minimalnih znanj enakovrednega izobrazbenega standarda, izobražujejo po prilagojenih programih.

↳ **Učenci s posebnimi potrebami se vključujejo v vse dejavnosti, ki se odvijajo na šoli. Glede na vrsto motnje so jim zagotovljene prilagoditve in pomoč** (npr. prostovoljec na izletu, asistent pri športni vzgoji).

↳ V inkluzivni šoli **ima učitelj o posameznem učencu zagotovljene vse tiste informacije**, ki so pomembne za razumevanje otrokovih posebnosti in ki pomembno prispevajo k učinkovitemu izvajanju pomoči.

↳ Inkluzivna šola **ima razrede z majhnim številom učencev** in glede na različne motnje učencev ustrezno prilagojene normative.

↳ **Pomoč učencem s posebnimi potrebami izvaja inkluzivna šola predvsem v razredu, kjer pogojuje tesno sodelovanje učiteljev in drugih strokovnjakov.** V inkluzivni šoli je v razredu poleg učitelja še specialni in rehabilitacijski pedagog. Prednost daje kotičkom za delo in umik, posebne prostore za nudenje pomoči pa namenja le za specifične dejavnosti.

↳ **Učitelji imajo možnost stalnega strokovnega izpopolnjevanja**« (Novljan idr. 2004, str. 102–103).

V predlogu je takoj na začetku omenjeno, da inkluzivna šola zagotavlja boljšo kakovost vzgoje in izobraževanja vsem učencem in ne le učencem s posebnimi potrebami, ter da ni usmerjena zgolj v izobraževanje, marveč pomembno mesto namenja tudi socialno-emocionalnemu področju. Kljub temu je iz drugih poudarkov moč razbrati, da so rešitve osredotočene le na učence s posebnimi potrebami in da je v ozadju rešitev prisoten medicinski diskurz. Izrazit je tudi poudarek na profesionalnih ekspertizah in centrih za strokovno pomoč, ki so podlaga ne le za prilagojeno delo učiteljem rednih šol, temveč so namenjeni tudi za poduk staršem. Kljub poudarjanju vzgojnega vidika, ki so ga avtorice poimenovala s pojmom socializacija, je doseganje minimalnih standardov neproblematizirano kot 'preozek' kriterij z vidika šole kot vzgojno-izobraževalne institucije, ki je kot takšen za nekatere učence a priori izključevalen. Iz poročila tega projekta (Novljan idr. 2004) je mogoče tudi razbrati, da avtorice zagovarjajo čim bolj pogosto individualno (specialno-pedagoško) obravnavo pri tistih učencih, ki ne zmorejo slediti rednemu (togemu!) programu, kar je bilo s strani mnogih avtorjev, ki so opredeljevali inkluzivno izobraževanje, deležno kritik oz. opredeljeno kot nezdružljivo z idejo inkluzije, češ da gre pri takšnih razmišljanjih za integracijske težnje. Na podlagi predstavljenega modela in prebiranja celotnega poročila tega raziskovalnega projekta (Novljan idr. 2004) kot tudi številnih drugih avtorjev, ki se ukvarjajo z inkluzivnostjo šol, lahko zaključimo, da je resnično nujno treba upoštevati raziskovalne paradigme posameznih znanstvenih disciplin in diskurze, ki so v ozadju le-teh, če želimo razumeti, zakaj prihaja do takšnih neuskkljenosti med predlogi in osnovno idejo inkluzivno naravnanih šol, ki so jo avtorice oblikovale na podlagi mednarodnih dokumentov in del podobnih avtorjev (npr. Ainscow, Booth, Clark, Corbett, Dyson, Meijer, ...), ki sem jih prebirala tudi sama.

### ***VI. 3. Ugotovitve kritične analize načelnega in formalnega nivoja opredeljevanja osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji***

Na podlagi analize rešitev na sistemski ravni lahko ***za učence s posebnimi potrebami, otroke priseljencev in Romov zaključimo, da je v ozadju ideja njihove asimilacije v obstoječi šolski sistem.*** Iz tega bi lahko zaključili, da ***predvidene oblike dela za marginalizirane učence niso učinkovit mehanizem za izenačevanje začetnega stanja in enakih možnosti pri doseganju rezultatov.*** Pri tem ne smemo spregledati dejstva, da se s tovrstnimi vprašanji srečujejo v vseh šolskih sistemih na svetu.

Z vidika Rawlsove teorije socialne pravičnosti lahko ***na formalnem nivoju zasledimo le načelo enakih možnosti, zapletati se začne pri izpostavljanju načela poštenih enakosti možnosti, še bolj pa je vprašljivo upoštevanje načela difference.*** Pri učencih s posebnimi potrebami se zapleta že pri uresničevanju načela enakih možnosti, saj so ti učenci v redni šolski sistem lahko vključeni le, če imajo takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bodo lahko z dodatno strokovno pomočjo in prilagojenim izvajanjem izobraževalnega programa dosegli enak izobrazbeni standard kot drugi učenci. Problematičnost uresničevanja načela enakih možnosti se kaže tudi pri romskih učencih. V *Navodilih za izvajanje programa devetletne osnovne šole za učence Rome* (2000, str. 2; v: Strategija ... 2004, str. 15)<sup>56</sup> in tudi v *Predlogu zakona o romskih skupnostih*<sup>57</sup> so namreč opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami, kar pomeni, da je etničnost prav tako merilo odločanja o tem, kdo je učenec s posebnimi potrebami. Takšna opredelitev ni niti v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami niti v skladu s človekovimi pravicami, hkrati pa vzpodbuja učitelje, da na različnost reagirajo z usmerjanjem. V tem kontekstu tudi dejstvo, da so romski učenci sedemkrat pogosteje vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (prav tam, str. 11, 19), osvetli problematičnost zgornjih rešitev.

Prav tako se zapleta pri izpostavljanju načela poštenih enakosti možnosti. Za primer vzemimo otroke, katerih materinščina ni slovenski jezik. Analize kažejo (Skubic Ermenc 2003; Peček 2005), da tem učencem ni omogočen tak pouk, ki bi jim omogočal

---

<sup>56</sup> Kot zanimivost naj povem, da je omenjeni strokovni dokument skoraj nemogoče dobiti. Ni ga niti na svetovnem spletu v okviru Ministrstva za šolstvo in šport – Strokovni sveti niti v sistemu COBISS. Le kje se skriva?

<sup>57</sup> V obrazložitvi 4. člena predloga Zakona o romski skupnosti (2006, str. 45) je zapisano: »Raven izobrazbe pripadnikov romske skupnosti je izredno nizka, zato imajo le-ti težave pri vključevanju v družbo in iskanju zaposlitve. Zaradi lažje socializacije in vključevanja v družbo je nujno zgodnje vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo, zaradi lažje pridobitve zaposlitve pa tudi nadaljnje izobraževanje, pri čemer se določeni programi usposabljanja lahko prilagodijo nekaterim **posebnim potrebam** in danostim pripadnikom romske skupnosti« (poudarila I. L.).



kompenzacija razlik. Danes je namreč že široko sprejeto zavedanje, da otroci, ki se učijo brati in pisati v materinščini, lahko lažje prenesejo te spretnosti na drugi jezik kakor otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, ki ga ne razumejo in govorijo dobro (Denied a future? 2001, str. 34). Pomanjkljivosti se kažejo tudi na nivoju učenja slovenščine. Od otrok pričakujemo, da bodo obvladali slovenski jezik, pa vendar jim ne nudimo dovolj možnosti, da bi to tudi uresničili (Skubic Ermenc 2003 in 2004; Peček 2005; Peček in Lesar 2006). Na eni strani se vsaka oblika ločenega poučevanja otrok – tudi tista, v kateri bi pridobili vsaj osnovno znanje slovenščine – , že a priori jemlje kot nesprejemljiva. Na drugi strani pa ne izvajamo oblike poučevanja slovenskega jezika kot jezika okolja oz. drugega (in ne tujega) jezika, ki ga poznajo širom po svetu.

Zgornji primer torej ne kaže le na neupoštevanje načela poštenih enakosti možnosti, temveč tudi idej multikulturalizma. Ob tem ne gre zanemariti dejstva, da celo odnos države do manjšinskih etničnih skupin ne upošteva teh idej, saj država loči npr. med Romi, ki so v Sloveniji že več generacij (avtohtoni), in Romi, ki so prišli v Slovenijo pred nekaj desetletji oziroma pozneje (neavtohtoni). Status dveh tretjin slednjih ni legalno urejen, saj nimajo državljanstva (pismo EERC ... 2003). Tudi kar 20 % priseljenih prebivalcev nima državljanstva Slovenije, od tega večina iz nekdanje Jugoslavije (Urejanje ... 2004, str. 4).

V zvezi z načelom diference naj izpostavimo, da je to z vidika načelnih rešitev kot tudi zakonodaje sicer upoštevano z izpostavljanjem načel individualizacije in diferenciacije pouka. Koliko se to realizira tudi v šoli, pa je stvar učiteljev, njihovega posluha za zaznavanje razlik, pripravljenosti in usposobljenosti z različnimi delati različno. Izhajajoč iz zgornje analize formalnega ustroja se lahko vprašamo, koliko se učitelji k temu sploh čutijo nagovorjene. Če izhajamo iz rezultatov vprašalnika *Učitelji o različnih skupinah učencev v naši osnovni šoli*, pridemo do ugotovitve, da so mnenja učiteljev o tem, koliko bi morali v šoli upoštevati načelo diferenciacije in individualizacije in koliko dejansko diferencirajo in individualizirajo, precej različna. Izrazili so prepričanje, da bi z vidika zagotavljanja bolj pravične šole morali večji del aktivnosti znotraj pouka prilagajati potrebam posameznih skupin (42,5 % predmetni in 44,4 % razredni učitelji) oz. celo potrebam posameznih učencev (40 % predmetni in 43,8 % razredni učitelji). Pri vprašanju, koliko časa znotraj pouka dejansko namenjajo aktivnostim, ki so za ves razred enake, različne po posameznih skupinah oz. prilagojene vsakemu učencu, pa smo dobili precej drugačno sliko: delež pouka, ki je enak za ves razred, je bistveno večji (52,9 % pri razrednih in 61,4 % pri predmetnih učiteljih), zaradi česar je delež časa prilagojenih aktivnosti bodisi posameznim skupinam učencev (28,5 % razredni in 22,8 % predmetni) ali posameznikom (18,6 % razredni in 15,8 % predmetni) bistveno manjši. Morda bi didaktiki rekli, da naši učitelji razmeroma dobro upoštevajo načelo diferenciacije in individualizacije pri

svojem delu, vendar je iz teh rezultatov očitno, da sami z vidika zagotavljanja višje stopnje pravičnosti ocenjujejo, da bi morala biti ta razmerja drugačna, bolj prilagojena potrebam posameznikov in skupin. In kot smo ugotavljali v okviru kvalitativnega dela raziskovanja, učitelji kot ovire pri uresničevanju višje stopnje individualizacije in diferenciacije navajajo časovno stisko, obremenjenost s katalogi znanj, preobilico birokratskega dela in pomanjkanje znanja, kako diferencirati in individualizirati (več o tem glej v: Lesar idr. 2005 a).

Šolska zakonodaja je, kar smo ugotavljali že sproti, ponekod precej protislovna. Z vidika splošnih načel govori o pravičnosti šole, o načelu enakih možnosti ter o pravici posameznika do drugačnosti. Žal to v konkretnih izvedbah povsem spregleda in gradi na predpostavki, da se bodo učenci s posebnimi potrebami, priseljenci in Romi čim hitreje in čim bolj popolno prilagodili obstoječemu sistemu in asimilirali v okolje. Ne le različne motnje in primanjkljaji, ampak tudi kulturna različnost se prepozna kot hendikep, medtem ko je dvojezičnost (v primeru, da prvi ali drugi jezik ni svetovni jezik) odklon, ki ga morajo otroci čim prej prerasti.

Druga protislovnost, zelo očitno prisotna pri opredeljevanju šolanja hendikepiranih, se kaže na ravni delovanja šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove. Cilj šole ni le posredovanje kakovostnih znanj, temveč tudi skrb za razvoj spoznavnega, čustvenega, socialnega in duhovnega razvoja. Pa vendar je osnovni kriterij odločanja, kje se bo šolal hendikepirani, njegova zmožnost doseganja minimalnih standardov znanja ob maksimalni pomoči, medtem ko so drugi vidiki tako rekoč povsem spregledani. Če k temu dodamo še Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (1999), v katerem je jasno zapisano, da smejo učitelji zaradi objektivnosti ocenjevati samo cilje in standarde znanja, opredeljene v temeljnih dokumentih, potem lahko rečemo, da so minimalni standardi znanja za vse šolajoče temeljno merilo vključenosti oz. izključenosti<sup>58</sup>. Kaj pa tisti učenci, ki imajo pričakovana znanja, vendar jih zaradi takšnih ali drugačnih razlogov ne zmorejo izkazati na 'šolski' način oz. način, ki si ga je zamislil učitelj? Ob tem moramo izpostaviti načelo ocenjevanja, zapisano v Pravilniku ... (1999), tj. spoštovanje otrokove integritete in upoštevanje različnosti. In katero različnost naj bi učitelj pri ocenjevanju upošteval? Je morda mišljena različnost spoznavnih stilov in strategij učenja pri učencih in v tej povezavi prilagojenost načinov ocenjevanja znanja? Ali gre morda za kak drug vidik, po katerem se učenci močno razlikujejo med seboj, npr. učenčevo neobvladovanje jezika, v katerem se ga poučuje, ter s tem veliko manjše možnosti dokazovanja dejanskega nivoja znanja? Na mestu je tudi vprašanje, kaj naj naredijo učitelji pri tistih učencih, ki se učijo

---

<sup>58</sup> Trditev se na prvi pogled zdi nekoliko radikalna predvsem zaradi predvidene možnosti napredovanja učencev kljub negativnim ocenam do šestega razreda osnovne šole. Vendar z izključevanjem ni mišljen samo popoln izpad iz šolskega sistema ali preusmerjanje v specializirane institucije, marveč predvsem izkušnje izključevanja v samem vzgojno-izobraževalnem procesu, npr. iz kurikuluma zaradi neosvojenih ali drugače osvojenih vsebin, znanj, spretnosti ipd.

sproti, in tistih, ki se učijo kampanjsko? Smejo učitelji z boljšo oceno nagrajevati marljive in aktivne učence, druge pa kaznovati z nižanjem ocene? Nedvomno je to nujni sestavni del vzgojnega oblikovanja učenca v šoli, vendar se zastavi vprašanje ali je treba tovrstno učiteljevo oblikovanje primernih delovnih navad vključiti v ocene znanja, ali pa bi bilo bolje poiskati neko drugo pot, kjer bi se dalo izraziti pozitivno/negativno povratno informacijo o učenčevem vedenju? Iz dobljenih rezultatov že omenjene raziskave, ki kažejo željo osnovnošolskih učiteljev po upoštevanju ne le ciljev in standardov znanj pri ocenjevanju, temveč tudi drugih komponent (razgovori z učitelji in ugotovitve, da se v mnogih primerih te komponente upoštevajo pri ocenjevanju že danes), lahko sklepamo, da si učitelji želijo vrednotiti tudi vzgojne učinke šolanja. In če ostajamo pri tako koncipiranem ocenjevanju znanja, ki naj bi prispevalo k večji objektivnosti, potem bi na podlagi rezultatov učitelji nujno potrebovali še nek drug kriterij, ki bi upošteval druge vidike učenčevega razvoja (več o tem v: Peček in Lesar 2006, str. 114–123). S tem bi omogočili tudi večjo uravnoteženost ciljev osnovnošolskega izobraževanja in hkrati zmanjšali izpostavljanje samo izobraževalne vloge ter akademskega napredovanja učencev. Sicer pa se bo treba vprašati, ali je slovenska šola prvenstveno izobraževalnica?

## ***VII. EMPIRIČNI DEL***

Za namene pričujoče doktorske disertacije sem v okviru temeljnega raziskovalnega projekta 'Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik' (nosilka projekta dr. M. Peček), ki je potekal v letih od 2003-2005, vključila svoj del v sicer zelo obsežen vprašalnik za učitelje, ki smo ga poimenovali 'Učitelji o različnih skupinah učencev v naši osnovni šoli'. Na ta način bomo skušali ugotavljati načelno naravnost učiteljev do različnosti učencev v razredih ter vpliv izpostavljenih raznolikosti na učno in osebnostno napredovanje učencev kot tudi, kdo je po njihovem mnenju najbolj odgovoren za razvoj nekaterih osebnostnih lastnosti. Sama namreč menim, da je delo učiteljev (v mislih imam zlasti odnosni vidik) zelo pogosto pojmovano kot a priori dobronamerno in v tem smislu redkeje problematizirano. Tudi v institucijah, kjer se usposablja bodoče učitelje, se razen doseženih nivojev znanj skorajda ne ugotavlja, kako so se ta na novo pridobljena znanja 'združila' s posameznikovimi prejšnjimi izkušnjami in védenji ter še manj se sprašuje, ali so se ta znanja dotaknila tudi njihovih stališč, predsodkov, ipd. Toda ob prebiranju številnih avtorjev kot tudi mednarodnih dokumentov je bil vidik učiteljevih stališč poudarjen kot tisti, ki je za uspešno izvajanje inkluzivno naravnanih šol poleg učiteljeve senzibilnosti tako rekoč ključni. Kajti še tako preišljeno prilagajanje poučevanja (npr. posebni delovni lističi) ima lahko ob nezmožnosti reflektiranja lastnega odnosa do konkretnega učenca (nenehno izpostavljanje njegove drugačnosti na verbalni in neverbalni ravni) izjemne izključevalne učinke. Navkljub temu, da nam pridobljeni podatki ne bodo omogočali vpogleda v delo učiteljev, pa nam bodo prikazali načelne naravnosti osnovnošolskih učiteljev do šolanja drugačnih učencev ter dali vpogled v prepoznavanje njihove vloge pri spodbujanju osebnostnega razvoja učencev.

### ***VII. 1. Opredelitev raziskovalnega problema***

Osnovni namen tega dela originalnega vprašalnika, ki sem ga oblikovala na podlagi teoretične analize relevantne literature (Kroflič 2003; Noddings, 1999; Rawls, 1999), je bil odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

#### ***1. V kakšnem razredu si želijo poučevati slovenski osnovnošolski učitelji?***

- a) v razredu, kjer se učenci med seboj razlikujejo po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju?
- b) ali v tistem, kjer so učenci po sposobnostih, po predznanju in kulturni pripadnosti med seboj čimbolj podobni?

**2. V kakšnem razredu, po mnenju učiteljev, učenci najbolj napredujejo v osebnostnem razvoju:**

- a) v razredu, kjer se učenci med seboj razlikujejo po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju?
- b) ali v tistem, kjer so učenci po sposobnostih, po predznanju in kulturni pripadnosti med seboj čimbolj podobni?

**3. V kakšnem razredu, po mnenju učiteljev, učenci najbolj napredujejo v znanju:**

- a) v razredu, kjer se učenci med seboj razlikujejo po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju?
- b) ali v tistem, kjer so učenci po sposobnostih, po predznanju in kulturni pripadnosti med seboj čimbolj podobni?

**4. Katerim etičnim načelom dajejo učitelji v okviru vzgojno-izobraževalne dejavnosti prednost: načelom etike pravičnosti ali načelom etike skrbi?**

**5. Kdo je po njihovem mnenju najbolj odgovoren za razvoj nekaterih osebnostnih dimenzij učencev: starši ali učitelji?**

Z analizo dobljenih rezultatov bom preverjala četrto, peto in šesto hipotezo (predstavljeno v uvodnem poglavju I. 2.), kjer sem predpostavljala:

Hipoteza 4: ***Slovenski osnovnošolski učitelji si ne želijo poučevati (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) različnih učencev.*** Zraven sem oblikovala še podhipoteze:

- H 4.1. Razredni učitelji si ne želijo poučevati (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) različnih učencev.
- H 4. 2. Predmetni učitelji si ne želijo poučevati (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) različnih učencev.
- H 4. 3. Dosežena stopnja izobrazbe statistično pomembno vpliva na stališča učiteljev do poučevanja različnih učencev.
- H 4. 4. Pridobljeni naziv statistično pomembno vpliva na stališča učiteljev do poučevanja različnih učencev.
- H 4. 5. Staž učiteljev statistično pomembno vpliva na stališča učiteljev do poučevanja različnih učencev.

Hipoteza 5: ***Učitelji so prepričani, da učenci najbolj napredujejo v znanju in osebnostnem razvoju, če so v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju).*** Tudi pri tej hipotezi sem oblikovala pod-hipoteze:

- H 5. 1. Razredni učitelji menijo, da učenci najbolj napredujejo v osebnostnem razvoju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju).
- H 5. 2. Predmetni učitelji menijo, da učenci najbolj napredujejo v osebnostnem razvoju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju).
- H 5. 3. Razredni učitelji menijo, da učenci najbolj napredujejo v znanju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju).
- H 5. 4. Predmetni učitelji menijo, da učenci najbolj napredujejo v znanju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju).
- H 5. 5. Dosežena stopnja izobrazbe statistično pomembno vpliva na njihova mnenja o vplivu izpostavljenih lastnosti na osebnostni razvoj učencev.
- H 5. 6. Pridobljeni naziv statistično pomembno vpliva na njihova mnenja o vplivu izpostavljenih lastnosti na osebnostni razvoj učencev.
- H 5. 7. Staž učiteljev statistično pomembno vpliva na njihova mnenja o vplivu izpostavljenih lastnosti na osebnostni razvoj učencev.
- H 5. 8. Dosežena stopnja izobrazbe statistično pomembno vpliva na njihova mnenja o vplivu izpostavljenih lastnosti na napredovanje v znanju.
- H 5. 9. Pridobljeni naziv statistično pomembno vpliva na njihova mnenja o vplivu izpostavljenih lastnosti na napredovanje v znanju.
- H 5. 10. Staž učiteljev statistično pomembno vpliva na njihova mnenja o vplivu izpostavljenih lastnosti na napredovanje v znanju.

Hipoteza 6: ***Po mnenju osnovnošolskih učiteljev so v današnji družbi pomembnejše osebnostne dimenzije, ki bolj sodijo v etiko pravičnosti.*** Ob slednji sem oblikovala naslednje pod-hipoteze:

- H 6. 1. Po mnenju razrednih učiteljev so v današnji družbi pomembnejše osebnostne dimenzije, ki bolj sodijo v etiko pravičnosti.
- H 6. 2. Po mnenju predmetnih učiteljev so v današnji družbi pomembnejše osebnostne dimenzije, ki bolj sodijo v etiko pravičnosti.

Hipoteza 7: ***Odgovornost za razvoj osebnostnih dimenzij je po mnenju anketiranih porazdeljena med učitelje in starše.***

H 7. 1. Po mnenju razrednih učiteljev je odgovornost za razvoj osebnostnih dimenzij porazdeljena med učitelje in starše.

H 7. 2. Po mnenju predmetnih učiteljev je odgovornost za razvoj osebnostnih dimenzij porazdeljena med učitelje in starše.

V ta namen sem učiteljem ponudila vprašanja zaprtega tipa, kjer so se morali odločati za enega od dveh ali več ponujenih odgovorov. V okviru enega vprašanja pa sem izpostavila šest osebnostnih lastnosti, pri katerih so učitelji izrazili svoja stališča na petstopenjski lestvici. Odločitev za 1 je pomenila, da se jim izpostavljena lastnost zdi povsem nepomembna, odločitev za 2 je pomenila, da se jim le-ta zdi pomembna, 3, da se niso mogli odločiti, 4, da je izpostavljena lastnost pomembna in 5, da je osebnostna lastnost zelo pomembna.

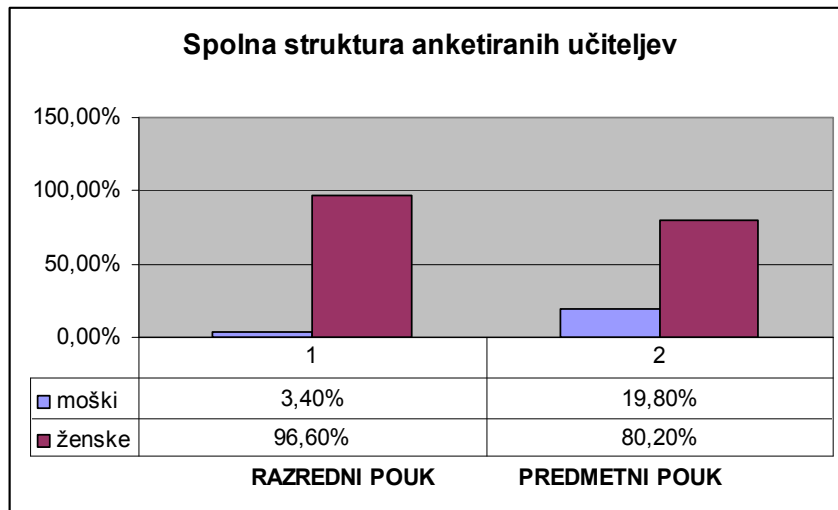
## ***VII. 2. Metodologija***

### ***VII. 2. 1. Raziskovalna metoda***

Empirična raziskava je zasnovana na kombinaciji kvantitativnega (uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo) in kvalitativnega pedagoškega raziskovanja (polstrukturirani intervjuji z anketiranimi učitelji).

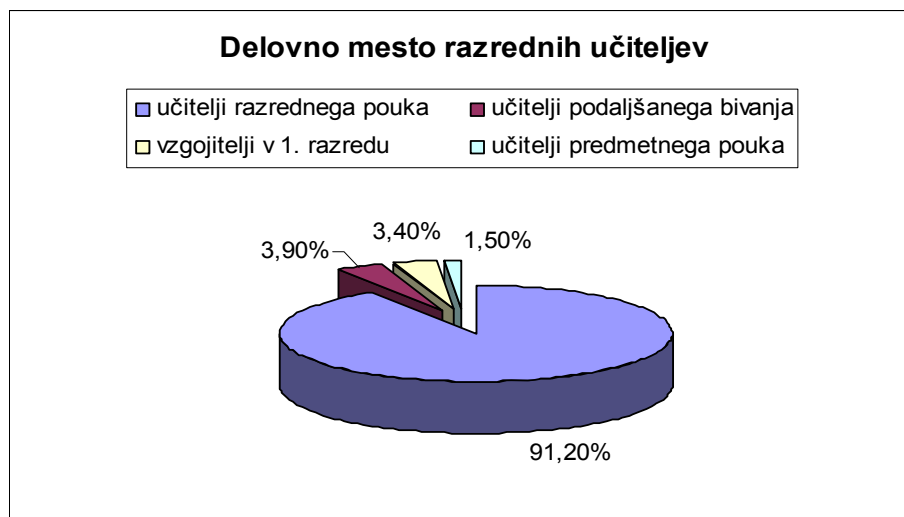
### ***VII. 2. 2. Vzorec anketirancev***

Vzorec anketirancev v raziskavi so predstavljali razredni in predmetni učitelji, ki so v šolskem letu 2003/2004 poučevali na osnovnih šolah v republiki Sloveniji. Vzorec je bil velik 207 razrednih in 207 predmetnih učiteljev. Pri nekaterih spremenljivkah niso odgovarjali vsi anketiranci, zato je lahko ponekod število tudi nižje. Vzorec je stratificiran po tem, ali je šola v mestu ali na podeželju, po regiji in spolu učiteljev, ki poučujejo na posameznih stopnjah šolanja. Izbor šol je bil znotraj teh kriterijev naključen. V raziskavi so sodelovali učitelji razrednega in predmetnega pouka iz 41 osnovnih šol po Sloveniji.



Preglednica št. 20: Spolna struktura anketiranih učiteljev

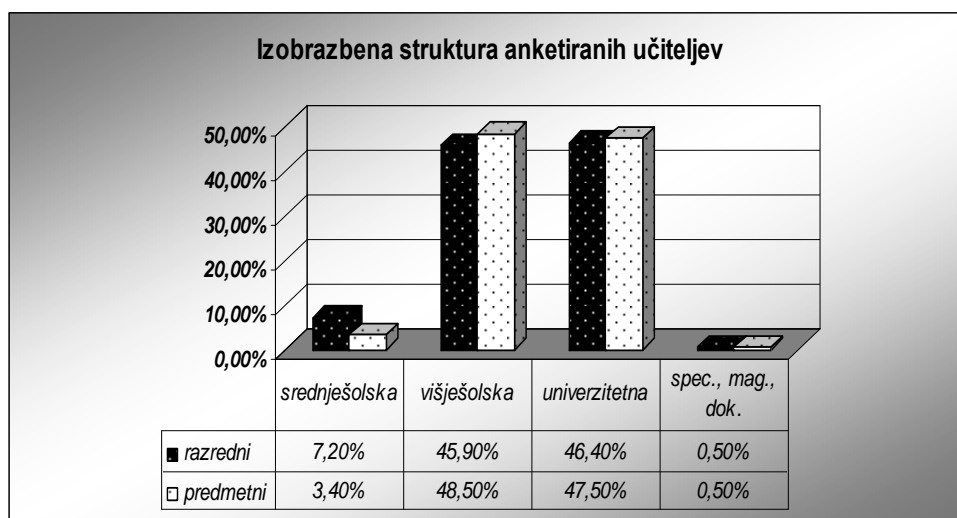
V vzorcu učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji, je bilo 3,4% učiteljev moškega spola in 96,6% ženskega. Med predmetnimi učitelji pa je spolno razmerje v primerjavi z razrednimi precej drugačno, saj je kar 19,8% moških in 80,2% žensk. Toda kljub temu, lahko trdimo, da je poklic osnovnošolskega učitelja močno feminiziran in sodeč po bistveno številčnejšem vpisu študentk na slovenske pedagoške fakultete, bo takšen ostal tudi v prihodnje.



Preglednica št. 21: Delež razrednih učiteljev glede na delovno mesto

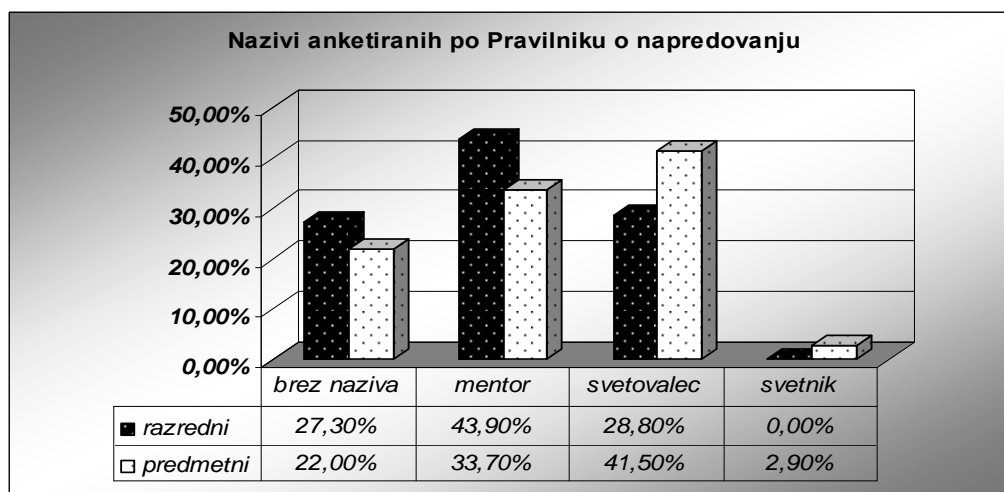
Medtem ko so bili vsi anketirani na predmetni stopnji učitelji predmetnega pouka, pa je bilo med razrednimi 91,2% učiteljev razrednega pouka, 3,9% je bilo učiteljev podaljšanega bivanja, 3,4% vzgojiteljev v prvem razredu in 1,5% učiteljev predmetnega pouka.





Preglednica št. 22: Izobrazbena struktura anketiranih učiteljev

Največ razrednih učiteljev je imelo univerzitetno stopnjo izobrazbe in sicer 46,4%, nekaj manj višješolsko in sicer 45,9%, 7,2% učiteljev je imelo srednješolsko izobrazbo in 0,5% specializacijo, magisterij ali doktorat. Med predmetnimi učitelji pa jih je največ imela višješolsko izobrazbo in sicer 48,5%, visokošolsko oz. univerzitetno je doseglo 47,5% učiteljev, srednješolsko izobrazbo 3,4% učiteljev in 0,5% specializacijo ali več.



Preglednica št. 23: Pridobljeni pedagoški nazivi anketiranih učiteljev

Skoraj polovica, 43,9% razrednih učiteljev je do šolskega leta 2003/04 po Pravilniku o napredovanju... (2001) pridobila naziv mentor, slaba tretjina razrednih učiteljev je pridobila naziv svetovalec, kar dobra četrtnina anketiranih še ni imela nobenega pedagoškega naziva, pa tudi noben od anketiranih razrednih učiteljev do tega leta še ni pridobil naziva svetnik.

Večina predmetnih učiteljev je imela naziv svetovalec (41,5%), potem mentor (33,7%), sledijo učitelji brez naziva (22%) in najmanj učiteljev je imelo naziv svetnik (2,9%).

Povprečna starost razrednih učiteljev je 38 let, njihova povprečna delovna doba pa je 15 let. Povprečna starost predmetnih učiteljev je 41 let in imajo povprečno 16,6 let dela v šoli.

### ***VII. 2. 3. Postopek zbiranja podatkov***

Najprej smo sestavili preliminarno obliko vprašalnika, ki smo jo preizkusili na pilotskem vzorcu razrednih in predmetnih učiteljev. Vprašalnik smo na osnovni tako pridobljenih rezultatov izpopolnili in izoblikovali končno obliko vprašalnika, ki je razdeljen na sedem sklopov: deklice in dečki, Romi, otroci priseljencev iz bivše Jugoslavije, otroci bogatih staršev, otroci revnih staršev, učenci s posebnimi potrebami in pravičnost. Ker sem vprašanja, relevantna za doktorsko disertacijo, vključila v zadnji sklop, poimenovan pravičnost, so v nadaljevanju prikazane merske značilnosti za v nadaljevanju prikazana vprašanja. Zanesljivost končne oblike tega dela vprašalnika, preverjena s Cronbachovim koeficientom alfa, je bil na predmetni stopnji 0,719, na razredni stopnji pa 0,713. Prediktivna veljavnost nekega testa je, če so vse ostale okoliščine enake, direktno proporcionalna njegovi zanesljivosti. (Momilovič, Gredel 1980). Zanesljivost smo dodatno preverili s pomočjo faktorjske analize. Z vsemi skupnimi faktorji je med učitelji razrednega pouka pojasnjene 57,91% variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti med  $r_{tt} = 0,719$  in  $r_{tt} = 0,760$ . Z vsemi faktorji pri učiteljih na predmetni stopnji pa je pojasnjene 60,48% variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti vprašalnika med  $r_{tt} = 0,719$  in  $r_{tt} = 0,777$ .

Oktober 2003 smo začeli z izvedbo vprašalnika na izbranem vzorcu učiteljev in jo zaključili marca 2004. Po vnaprejšnjem dopisu in telefonskem dogovoru je anketiranje potekalo vodeno s strani raziskovalcev na posameznih šolah.

Po opravljeni osnovni analizi vprašalnika, smo v šolskem letu 2004/05 šolam, ki so to želele, predstavili rezultate in z učitelji opravili polstrukturirani intervju. Izpostavili smo nekaj vnaprej pripravljenih ključnih vprašanj, druga vprašanja pa smo oblikovali sproti in na ta način pridobili njihove interpretacije rezultatov.<sup>59</sup> Tako smo kvantitativno analizo nadgradili s kvalitativno, saj kot poudarjajo nekateri avtorji (Tashakkori, Teddlie 1998) je takšen kombiniran pristop v raziskovanju še posebej uporaben za šolsko osebje pri utemeljenem odločanju glede profesionalnega razvoja ter pri poskusu reformiranja šol.

---

<sup>59</sup> Izmed 41 osnovnih šol, na katerih je bil izveden vprašalnik, je takšno željo izpostavilo šest osnovnih šol. Predstavitev smo izvedli na štirih.

#### **VII. 2. 4. Obdelava podatkov**

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 12.0. Izračunane so bile mere centralnih tendenc in razpršenosti, ter  $\chi^2$ -kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti, pri katerem smo kot mejo statistične pomembnosti vzeli  $P < 0,05$ . Opravili smo še faktorsko analizo glavnih komponentm, na podlagi Scree testa smo ugotavljali število pomembnih faktorjev in nato izbrano rešitev pravokotno zavrteli (metoda varimax). Naredili smo tudi taksonomsko oz. hierarhično analizo grupiranja podatkov, kjer je bilo razvrščanje narejeno po metodi kvadratov razdalj med posameznimi anketiranci in njihovimi spremenljivkami. Za določanje veljavnosti je bila narejena tudi faktorska analiza (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (% pojasnjene variance s skupnimi faktorji) ter Cronbachov koeficient alfa, kot mero zanesljivosti vprašalnika.

Za nadaljnje obdelave je bilo potrebno prirediti vrednosti trajanja delovne dobe pri anketiranih učiteljih. Izhajajoč iz analize Razdevšek-Pučko (1990, str. 147-149) in Marentič Požarnik (1993, str. 13-15 ) bi lahko govorili o naslednjih obdobjih v poklicnem razvoju učiteljev:

1. obdobje idealnih predstav – čas študija in poklicnega usposabljanja
2. obdobje preživetja – čas prvega leta poučevanja oz. čas pripravništva, po nekaterih podatkih lahko to obdobje traja do dve leti
3. obdobje izkušenosti, ki po podatkih iz pogovorov z učitelji nastopi okoli tretjega leta poučevanja in traja do dvajset let poučevanja
4. obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje – dvajset do trideset let pedagoških izkušenj
5. faza postopnega distanciranja in priprave na upokožitev – nad trideset let pedagoških izkušenj.

Tako smo učitelje z delovno dobo do 2. let uvrstili v prvo skupino. Glede na to, da je tretje obdobje v zgornji klasifikaciji poklicnega razvoja učiteljev relativno dolgo, smo učitelje v njem razdelili v dve skupini: učitelje z delovno dobo 3-10 let v drugo, učitelje z delovno dobo 11-20 let pa v tretjo skupino. Učitelje z delovno dobo 21 do 30 let smo uvrstili v četrto skupino in učitelje nad 31 let delovne dobe v peto.

#### **VII. 3. Rezultati**

Za prvo vprašanje smo anketirane učitelje poprosili, naj (s križcem v ustreznem prostoru) označijo, ali **si v razredu želijo** učence, ki so med seboj po sposobnostih, kulturni

pripadnosti ter predznanju čimbolj podobni ali čimbolj različni? Dobili smo naslednje rezultate:

<b>1. Vprašanje</b>	učitelji	<b>PODOBNI</b> (f)	<b>RAZLIČNI</b> (f)	numerus
<b>a) po sposobnostih</b>	<b>razredni</b>	<b>65,9</b>	<b>34,1</b>	205
	<i>predmetni</i>	72,5	27,5	200
<b>b) po kulturni pripadnosti</b> *	<b>razredni</b>	<b>56,7</b>	<b>43,3</b>	203
	<i>predmetni</i>	36,0	64,0	197
<b>c) po predznanju</b> *	<b>razredni</b>	<b>76,1</b>	<b>23,9</b>	205
	<i>predmetni</i>	85,1	14,9	202

\*razlika med skupinama anketiranih učiteljev je statistično pomembna

Preglednica št. 24: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o tem, v kakšnem razredu si želijo poučevati

Sodeč po prvih vrsticah pri vsaki izpostavljeni kategoriji si več kot tri četrtine razrednih učiteljev v svojem razredu želi učence, ki so podobni po predznanju, skoraj dve tretjini si želi učence podobne po sposobnostih in dobra polovica razrednih učiteljev si želi med seboj podobne učence glede na kulturno pripadnost. Do kulturne pripadnosti so razredni učitelji torej precej bipolarno opredeljeni, saj si slaba polovica učiteljev želi po kulturni pripadnosti različne učence, dobra tretjina si želi po sposobnostih različne učence in samo dobra petina razrednih učiteljev bi v svojem razredu želela učence različne glede na predznanje.

Iz drugih vrstic pri vsaki izpostavljeni kategoriji pa lahko vidimo, da je stanje pri predmetnih učiteljih nekoliko drugačno. Več kot štiri petine predmetnih učiteljev si v svojem razredu želi učence, ki so med seboj čimbolj podobni po predznanju. Nekoliko manj kot tri četrtine učiteljev si želi podobne učence glede na njihove sposobnosti. Glede kulturne pripadnosti, pa je skoraj dve tretjini predmetnih učiteljev izrazila, da si v razredu želijo po kulturni pripadnosti različne učence. Bistveno manj predmetnih učiteljev, dobra tretjina si želi učence, ki so podobni po kulturni pripadnosti, ena četrtina predmetnih učiteljev si želi različne učence glede njihovih sposobnosti in samo dobra desetina učiteljev si želi po predznanju različne učence.

Ko smo s pomočjo  $\chi^2$ -preizkusa preverjali, ali se stališča razrednih in predmetnih učiteljev razlikujejo, smo statistično pomembne razlike dobili pri kategorijah b in c. Pri kulturni pripadnosti, torej pri kategoriji b) je vrednost  $\chi^2$ -preizkus 17.070 (dif=1 sig.=0,000), kar je razumljivo, saj se stališča razrednih učiteljev nagibajo k podobnosti, medtem ko je večina predmetnih učiteljev izrazila, da si želijo po kulturni pripadnosti različne učence. Pri predznanju oz. kategoriji c) pa je vrednost  $\chi^2$ -preizkusa 5,328 (dif=1, sig.=0,021), pri čemer je razlika le v deležih, saj si večina razrednih kot predmetnih učiteljev želi poučevati podobne po predznanju, vendar je delež predmetnih učiteljev statistično pomembno večji. Na podlagi

dobljenih rezultatov lahko **hipotezo H 4. 1.**, v kateri smo predpostavljali, da si razredni učitelji ne želijo poučevati (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) različnih učencev, **sprejmemo**, medtem ko **hipotezo H 4. 2.** (predmetni učitelji si ne želijo poučevati (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) različnih učencev), **ne moremo v celoti sprejeti**, saj si predmetni učitelji želijo podobne po sposobnostih in predznanju ter različne po kulturni pripadnosti. Ker je v raziskavi sodeloval reprezentativni vzorec slovenskih osnovnošolskih učiteljev, smo skušali ugotoviti, ali imajo na izražena stališča kakšen vpliv še ostale neodvisne spremenljivke, kot so stopnja izobrazbe, pridobljeni naziv in delovni staž učiteljev? V ta namen so bili narejeni številni  $\chi^2$ -preizkusi, vendar pri nobenem izračunu se niso pojavile statistično pomembne razlike. To torej pomeni, da hipoteze **H 4. 3.<sup>60</sup>**, **H 4. 4.<sup>61</sup>** in **H 4. 5.<sup>62</sup>** **v celoti zavrnamo.**

Zaključimo lahko, da si obe skupini anketiranih učiteljev, najmanj želita različnosti učencev na področju njihovega predznanja in kar velik delež učiteljev si tudi želi podobne učence glede na njihove sposobnosti. Ta dva vidika različnosti sta učiteljem verjetno najbolj pomembna, saj predpostavljata prilagodljivost njihovega dela, torej individualizacijo in diferenciacijo. Kulturna homogenost se mnogim zdi bistveno manj pomemben dejavnik, še posebej to velja za predmetne učitelje. Ali lahko predpostavljamo, da predmetnim učiteljem kulturna raznolikost učencev predstavlja izziv pri njihovem delu? Morda pa je kulturna različnost učencev pri poučevanju lažje obvladljiva kot raznolikost sposobnosti in predznanj učencev? Morebiti pa je ta pri predmetnih učiteljih nasploh manj prepoznavna kot ostali dve?

Na naslednje vprašanje, v kakšnem razredu, po njihovem mnenju, **učenci najbolj napredujejo v osebostnem razvoju:** v tistem, kjer so učenci po sposobnostih, kulturni pripadnosti ter predznanju čim bolj podobni ali različni, smo dobili naslednje rezultate:

---

<sup>60</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pri vprašanju 1a) 2,132, sig.= 0,545, pri 1b) 1,438, sig.= 0,697 ter pri vprašanju 1c) 0,461 in sig.= 0,927. Pri predmetnih učiteljih pa so bile vrednosti naslednje: 1a) 3,341, sig.=0,342, pri 1b) 5,105, sig.=0,164 in pri 1c) 7,055, sig.=0,070.

<sup>61</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pri vprašanju 1a) 5,093, sig.= 0,078, pri 1b) 3,822, sig.= 0,148 ter pri vprašanju 1c) 3,533 in sig.= 0,171. Pri predmetnih učiteljih pa so bile vrednosti naslednje: 1a) 2,509, sig.=0,474, pri 1b) 0,848, sig.=0,838 in pri vprašanju 1c) 1,251, sig.=0,741.

<sup>62</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pri vprašanju 1a) 0,933, sig.=0,627, pri 1b) 2,396, sig.= 0,302 in pri 1c) 0,023, sig.=0,989. Pri predmetnih učiteljih pa so bile vrednosti naslednje: 1a) 3,219, sig.=0,073, pri 1b) 0,872, sig.=0,350 in pri 1c) 1,899, sig.=0,168.

<i>2. Vprašanje</i>	učitelji	<b>PODOBNI</b> (f)	<b>RAZLIČNI</b> (f)	numerus
<i>a) po sposobnostih</i>	<b>razredni</b>	<b>43,3</b>	<b>56,7</b>	203
	<i>predmetni</i>	<i>52,3</i>	<i>47,7</i>	199
<i>b) po kulturni pripadnosti</i>	<b>razredni</b>	<b>30,8</b>	<b>69,2</b>	201
	<i>predmetni</i>	<i>24,9</i>	<i>75,1</i>	201
<i>c) po predznanju</i> *	<b>razredni</b>	<b>51,5</b>	<b>48,5</b>	200
	<i>predmetni</i>	<i>68,2</i>	<i>31,8</i>	198

\*razlika med skupinama anketiranih učiteljev je statistično pomembna

Preglednica št. 25: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o razrednih pogojih boljšega napredovanja v osebnotnem razvoju

Razredni učitelji, katerih rezultati so v prvih vrsticah vsake kategorije, so na zastavljeno vprašanje večinoma odgovarjali, da v osebnotnem razvoju učenci najbolj napredujejo, če so v razredu različnih po kulturni pripadnosti (dobri dve tretjini), če so v razredu različnih po sposobnostih (dobra polovica) in podobnih po predznanju (dobra polovica razrednih učiteljev). Pri kulturni pripadnosti smo tokrat dobili jasno nagibanje večine razrednih učiteljev k različnosti, ki bistveno bolje vpliva na osebnotni razvoj učencev in samo slaba tretjina učiteljev meni, da učenec bolje napreduje v skupini podobnih po kulturni pripadnosti. Medtem ko so tako pri sposobnostih kot še bolj pri predznanju mnenja razrednih učiteljev precej bipolarna.

Predmetni učitelji, če gledamo rezultate v drugih vrsticah, so še v večjem deležu (tri četrtine) izrazili, da učenci v osebnotnem razvoju bistveno bolje napredujejo, če so v razredu različnih učencev po kulturni pripadnosti. Dobri dve tretjini predmetnih učiteljev je odgovorilo, da je napredovanje v osebnotnem razvoju učenca boljše, če je v skupini podobnih učencev po predznanju oz. dobra polovica učiteljev meni, da je napredovanje boljše v skupini podobnih učencev po sposobnostih. Pri predmetnih učiteljih se je bipolarnost mnenj pokazala samo glede na sposobnosti učencev, saj jih slaba polovica meni, da otrok v osebnotnem razvoju bolje napreduje, če je v razredu različnih po sposobnostih, slaba tretjina predmetnih učiteljev meni, da je napredovanje boljše v primeru, da je učenec v skupini različnih po predznanju in četrtnina meni, da je osebnotni razvoj bolj spodbujan, če je učenec v skupini podobnih po kulturni pripadnosti.

Pri tem vprašanju pa so se pri izračunu  $\chi^2$ -preizkusa med razrednimi in predmetnimi učitelji izkazala za statistično pomembna samo mnenja pri kategoriji c) predznanje, kjer je izračun  $\chi^2$ -preizkusa 11,518 (dif=1; sig.=0,001). Delež predmetnih učiteljev, ki menijo, da učenec najbolj napreduje v osebnotnem razvoju, če je v razredu podobnih po predznanju, je bistveno večji kot delež razrednih učiteljev. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko **hipotezo H 5. 1.**, v kateri smo predpostavljali mnenje razrednih učiteljev, da učenci najbolj

napredujejo v osebnostnem razvoju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) *delno zavrmeno*, saj se je le pri predznanju izkazalo, da se nekoliko bolj nagibajo k podobnosti pri ostalih kategorijah pa menijo, da je različnost bolj spodbudna. *Hipotezo H 5. 2.*, predmetni učitelji menijo, da učenci najbolj napredujejo v osebnostnem razvoju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju), pa lahko *delno sprejmemo*, saj tako meni večina pri kategorijah predznanje in sposobnosti, medtem ko se pri kulturni pripadnosti nagibajo k različnosti. Frekvenčna struktura odgovorov nam torej jasno kaže, da večina osnovnošolskih učiteljev meni, da kulturna različnost pozitivno vpliva na osebnostni razvoj učencev. Za ostala dva vidika, sposobnosti in predznanje, pa smo pri razrednih učiteljih dobili nejasno sliko, saj so mnenja tako rekoč polovično razporejena med kategoriji 'različni' oz. 'podobni', pri predmetnih učiteljih pa je bipolarnost opazna samo pri lastnosti sposobnost, medtem ko se pri predznanju predmetni učitelji jasno nagibajo k temu, da podobnost učencev bolje vpliva na njihov osebnostni razvoj.

Tudi pri tem vprašanju smo naredili  $\chi^2$ -preizkuse, da bi ugotovili morebitni vpliv stopnje izobrazbe, pridobljenega naziva in staža učiteljev. Tu pa sta se dva izračuna  $\chi^2$ -preizkusov pokazala kot statistično pomembna, in sicer pri skupini razrednih učiteljih pridobljeni naziv statistično pomembno vpliva na stališča učiteljev glede vpliva sposobnosti in kulturne pripadnosti na osebnostni razvoj učencev. Vrednost  $\chi^2$ -preizkusa je pri vprašanju 2a) 6,062, sig.=0,048 in pri 2b) 6,630, sig.= 0,036. Razredni učitelji, ki imajo naziv svetovalce, se statistično bolj nagibajo k stališču, da različnost po sposobnosti bolj spodbudna za osebnostni razvoj učencev, medtem pa so mnenja učiteljev mentorjev in tistih brez naziva precej bipolarno razporejena. Tudi glede kulturne pripadnosti se mnenja razrednih učiteljev svetovalcev statistično bolj nagibajo k raznolikosti kot bolj spodbudni za osebnostni razvoj učencev, kot so mnenja učiteljev mentorjev oz. tistih brez naziva, ki se v bistveno manjšem deležu nagibajo k raznolikosti. Razredni učitelji, ki so pridobili naziv svetovalce se torej statistično bolj nagibajo k stališču, da je raznolikost učencev po sposobnostih in kulturni pripadnosti bolj spodbudna za osebnostni razvoj. A gre statistično pomembno drugačnost mnenj pripisati njihovemu dodatnemu usposabljanju, ki ga naziv svetovalce predpostavlja? Ali pa morda njihovim izkušnjam ter bolj intenzivnemu delu z učenci, ko jih npr. pripravljajo za različna tekmovanja, ki prav tako prispevajo k pridobivanju potrebnih točk za napredovanje? Zanimivo pri tem je, da se razlike v nazivih niso pojavile v izraženih stališčih pri predmetnih učiteljih, kar nedvomno postavlja zgoraj izpostavljene možne dejavnike drugačnim stališčem nekako pod vprašaj. Ostali izračuni  $\chi^2$ -preizkusov niso bili statistično

pomembno različni. To torej pomeni, da hipoteze *H 5. 5.*<sup>63</sup> in *H 5. 7.*<sup>64</sup> v celoti zavrnamo, medtem ko *H 5. 6.*<sup>65</sup> na podlagi dobljenih rezultatov lahko *le delno zavrnamo*.

V nadaljevanju me je še zanimalo, v kakšnem razredu, po njihovem mnenju, *učenci najbolj napredujejo v znanju?* V tistem, kjer so učenci po sposobnostih, kulturni pripadnosti ter predznanju čim bolj podobni ali različni? Odgovarjali so takole:

<b>3. Vprašanje</b>	učitelji	<b>PODOBNI</b> (f)	<b>RAZLIČNI</b> (f)	numerus
<b>a) po sposobnostih</b> *	<b>razredni</b>	<b>65,2</b>	<b>34,8</b>	204
	<i>predmetni</i>	75,6	24,4	201
<b>b) po kulturni pripadnosti</b>	<b>razredni</b>	<b>51,0</b>	<b>49,0</b>	196
	<i>predmetni</i>	42,6	57,4	197
<b>c) po predznanju</b> *	<b>razredni</b>	<b>72,1</b>	<b>27,9</b>	201
	<i>predmetni</i>	83,1	16,9	201

\*razlika med skupinama anketiranih učiteljev je statistično pomembna

Preglednica št. 26: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o razrednih pogojih boljšega napredovanja učencev v znanju

Glede pogojev, v katerih učenci bolje napredujejo v znanju, pa so rezultati pri razrednih učiteljih (prve vrstice pri izpostavljenih kategorijah) naslednji: skoraj tri četrtine razrednih učiteljev meni, da je napredovanje učencev v znanju bistveno boljše, če je učenec v razredu podobnih po predznanju; dve tretjini jih meni, da na napredovanje v znanju boljše vpliva, če so učenci v razredu podobnih po sposobnostih in dobra polovica je mnenja, da je podobnost na ravni kulturne različnosti boljše z vidika učenčevega napredovanja v znanju. Tokrat so mnenja razrednih učiteljev bipolarna pri kategoriji kulturna pripadnost, saj jih slaba polovica meni, da učenci bolje napredujejo v znanju, če so v razredu različnih po kulturni pripadnosti, dobra tretjina jih meni, da je tudi različnost glede sposobnosti pomembna pri napredovanju v znanju in samo dobra četrtina razrednih učiteljev meni, da je različnost na ravni predznanja spodbudnejša pri učenčevem napredovanju v znanju.

Pri predmetnih učiteljih (druge vrstice) pa so rezultati nekoliko drugačni, saj jih kar dobre štiri petine meni, da je napredovanje učencev v znanju boljše, če so v razredu podobnih po

<sup>63</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pri vprašanju 2a) 1,377, sig.=0,711, pri 2b) 1,278, sig.= 0,734 in pri 2c) 0,975, sig.=0,807. Pri predmetnih učiteljih pa so bile vrednosti naslednje: 2a) 4,535, sig.=0,209, pri 2b) 2,632, sig.=0,452 in pri 2c) 3,236, sig.=0,357.

<sup>64</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pri vprašanju 2a) 0,741, sig.=0,690, pri 2b) 1,904, sig.= 0,386 in pri 2c) 4,126, sig.=0,127. Pri predmetnih učiteljih pa so bili vrednosti pri 2a) 1,534, sig.=0,215, pri 2b) 0,054, sig.=0,816 in pri 2c) 3,028, sig.=0,082.

<sup>65</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pri vprašanju 2a) 6,062, sig.=0,048, pri 2b) 6,630, sig.= 0,036 in pri 2c) 2,528, sig.=0,283. Pri predmetnih učiteljih so bile vrednosti izračuna naslednje: 2a) 6,745, sig.= 0,080, pri 2b) 1,100, sig.=0,777 in pri 2c) 2,667, sig.=0,446.



predznanju; tri četrtine je prepričanih, da je podobnost na ravni sposobnosti učencev v razredu bolj spodbudni dejavnik in slaba polovica predmetnih učiteljev meni, da je napredovanje v znanju boljše, če se otrok nahaja v razredu različnih učencev po kulturni pripadnosti. Tudi pri predmetnih učiteljih je kategorija kulturna pripadnost tista, kjer je prišlo do bipolarnosti, vendar se večji delež predmetnih učiteljev nagiba k različnosti, ki bolje vpliva na napredovanje učenca v znanju. Predmetnih učiteljev, ki menijo, da različnost učencev v razredu na ravni predznanja (dobra sedmina) in sposobnosti (slaba četrtnina) bolje vpliva na napredovanje učenca v znanju, je torej bistveno manj.

Vendar smo pri izračunu  $\chi^2$ -preizkusa statistično pomembne razlike dobili pri kategoriji a) sposobnosti in c) predznanje.  $\chi^2$ -preizkus pri kategoriji a) znaša 5,278 (dif=1; sig.= 0,022), pri kategoriji c) pa znaša 6,929 (dif=1; sig.=0,008). To lahko interpretiramo, da je delež predmetnih učiteljev, ki menijo, da je podobnost učencev po sposobnostih in predznanju boljše pri učenčevem napredovanju v znanju, statistično pomembno večji kot je delež razrednih učiteljev. Na podlagi dobljeni rezultatov lahko **hipotezo H 5. 3.**, razredni učitelji menijo, da učenci najbolj napredujejo v znanju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) **v celoti sprejmemo**. Medtem ko **hipotezo H 5. 4.**, predmetni učitelji menijo, da učenci najbolj napredujejo v znanju v skupini podobnih učencev (po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju) lahko **sprejmemo le deloma**, saj so pri kategoriji kulturna pripadnost v večini izrazili mnenje, da je raznolikost bolj spodbuden dejavnik. Po mnenju večine osnovnošolskih učiteljev, na napredovanje v znanju bistveno vplivata podobnost učencev v razredu na ravni predznanja in sposobnosti. Glede kulturne pripadnosti, pa so sicer razlike med anketiranimi skupinama učiteljev, pa vendar so mnenja pri obeh skupinah učiteljev precej bipolarno razporejena.

Tudi pri tem vprašanju smo ugotavljali, ali dosežena stopnja izobrazbe, pridobljeni naziv in staž učiteljev vpliva na izražena stališča, vendar na podlagi dobljenih izračunov, kjer se ni pojavila nobena statistično pomembna razlika, lahko predpostavljene hipoteze **H 5. 8<sup>66</sup>.**, **H 5. 9.<sup>67</sup>** ter **H 5. 10.<sup>68</sup>** v celoti zavrnemo.

---

<sup>66</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pr vprašanju 3a) 0,720, sig.= 0,868, pri 3b) 1,096, sig.= 0,778 in pri vprašanju 3c) 1,662 ter sig.= 0,645. Pri predmetnih učiteljih pa smo dobili naslednje rezultate: 3a) 5,555, sig.=0,135, pri 3b) 0,767, sig.=0,857 in pri 3c) 6,921, sig.= 0,074.

<sup>67</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pr vprašanju 3a) 1,473, sig.=0,479, pri 3b) 4,340, sig.= 0,114 in pri 3c) 0,340, sig.=0,844. Pri predmetnih učiteljih pa smo dobili naslednje rezultate: 3a) 3,941, sig.= 0,268, pri 3b) 1,573, sig.=0,665 in pri 3c) 4,258, sig.=0,235.

<sup>68</sup> Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusov so bile pri razrednih učiteljih pri vprašanju 3a) 1,044, sig.= 0,593, pri 3b) 4,140, sig.= 0,126 in pri vprašanju 3c) 1,106 in sig.= 0,575. Pri predmetnih učiteljih pa smo dobili naslednje rezultate: 3a) 2,309, sig.=0,129, pri 3b) 0,446, sig.=0,504 in pri 3c) 0,912, sig.=0,340.

Glede na dobljene rezultate in ugotovitve frekvenčne analize odgovorov, kjer se kljub zares številnim izračunom  $\chi^2$ -preizkusov in predvidevanjih, da bodo bodisi dosežena stopnja izobrazbe, ali pridobljeni naziv kot tudi staž učiteljev statistično pomembno vplivali na izražena stališča anketiranih, le-ta niso potrdila smo se odločili še za taksonomsko analizo. Pri tem predvidevamo, da bo mogoče na podlagi razvrstitve učiteljev v posamezne skupine, prepoznavati neke skupne značilnosti učiteljev v teh skupinah, vezane na neodvisne spremenljivke.

### ***VII. 3. 1. Taksonomska analiza***

#### ***VII. 3. 1. 1. Taksonomska analiza pri razrednih učiteljih***

Taksonomska analiza nam je razvrstila anketirane v šest logičnih skupin. Najprej si pogledjmo dobljene skupine pri razrednih učiteljih.

SKUPINE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Skupaj
Numerus	61	38	58	23	2	10	192
Delež (%)	31,8	19,8	30,2	12,0	1,0	5,2	100

Preglednica št. 27: Število in odstotni deleži razrednih učiteljev v posameznih skupinah taksonomske analize

Iz zgornje preglednice lahko ugotovimo, da se je število anketiranih dokaj enakomerno porazdelilo, predvsem v prve tri skupine, izjema je le 5. skupina, ki je specifična in samostojna. V prvi in tretji skupini je skoraj tretjina razrednih učiteljev, v drugi skoraj petina in v četrti dobra desetina. V peti in šesti skupini pa je delež učiteljev občutno manjši.

V nadaljevanju so bili narejeni  $\chi^2$ -preizkusi med skupinami ter izbranimi spremenljivkami in vsi  $\chi^2$ -preizkusi so bili statistično pomembni (glej preglednico št. 28), kar pomeni, da so vse spremenljivke pomembne pri razvrščanju anketiranih v skupine. Pa si natančneje pogledjmo, kako so razredni učitelji znotraj posameznih skupin izražali stališča na zgoraj že predstavljena vprašanja.

Podatki v preglednici št. 28 so zelo številčni, zato bom skušala čimbolj strnjeno in pregledno predstaviti rezultate posameznih skupin.

<b>1. Želijo poučevati</b>		SKUPINE						$\chi^2$ -pr.	Sig.
		1. f (%)	2. f (%)	3. f (%)	4. f (%)	5. f (%)	6. f (%)		
<i>a) po sposobnostih</i>	podobni	<b>86,9</b>	39,5	<b>72,4</b>	43,5	<b>100</b>	10,0	43,588	0,000
	različni	13,1	<b>60,5</b>	27,6	<b>56,5</b>	0	<b>90,0</b>		
<i>b) po kulturni pripadnosti</i>	podobni	<b>62,3</b>	39,5	36,2	<b>95,7</b>	0	<b>100</b>	39,304	0,000
	različni	37,7	<b>60,5</b>	<b>63,8</b>	4,3	<b>100</b>	0		
<i>c) po predznanju</i>	podobni	<b>86,9</b>	34,2	<b>98,3</b>	<b>91,3</b>	50,0	10,0	83,800	0,000
	različni	13,1	<b>65,8</b>	1,7	8,7	50,0	<b>90,0</b>		
<b>2. Osebnostno napredujejo</b>									
<i>a) po sposobnostih</i>	podobni	<b>95,1</b>	10,5	6,9	47,8	<b>100</b>	0	126,363	0,000
	različni	4,9	<b>89,5</b>	<b>93,1</b>	<b>52,2</b>	0	<b>100</b>		
<i>b) po kulturni pripadnosti</i>	podobni	<b>57,4</b>	0	3,4	<b>65,2</b>	<b>100</b>	50,0	76,591	0,000
	različni	42,6	<b>100</b>	<b>96,6</b>	34,8	0	50,0		
<i>c) po predznanju</i>	podobni	<b>93,4</b>	0	31,0	<b>87,0</b>	<b>100</b>	0	116,951	0,000
	različni	6,6	<b>100</b>	<b>69,0</b>	13,0	0	<b>100</b>		
<b>3. Napredujejo v znanju</b>									
<i>a) po sposobnostih</i>	podobni	<b>100</b>	23,7	<b>75,9</b>	4,3	0	<b>60,0</b>	102,551	0,000
	različni	0	<b>76,3</b>	24,1	<b>95,7</b>	<b>100</b>	40,0		
<i>b) po kulturni pripadnosti</i>	podobni	<b>65,6</b>	7,9	43,1	<b>87,0</b>	0	<b>80,0</b>	52,134	0,000
	različni	34,4	<b>92,1</b>	<b>56,9</b>	13,0	<b>100</b>	20,0		
<i>c) po predznanju</i>	podobni	<b>93,4</b>	10,5	<b>91,4</b>	<b>73,9</b>	0	50,0	100,903	0,000
	različni	6,6	<b>89,5</b>	8,6	26,1	<b>100</b>	50,0		

Preglednica št. 28: Frekvenčna struktura odgovorov razrednih učiteljev znotraj posameznih skupin taksonomske analize ter izračuni  $\chi^2$ -preizkusov

V **prvi** najštevilčnejši **skupini** (31,8 % vseh razrednih učiteljev) so se združili učitelji, pri katerih je očitno nagibanje k podobnosti, saj menijo da je za razvoj učencev najbolj spodbuden razred čim bolj podobnih učencev, pa tudi sami si najbolj želijo poučevati v takšnem razredu. **Druga skupina** (19,8%) razrednih učiteljev pa je diametralno nasprotnega mnenja, saj se bistveno bolj nagibajo k različnosti, kar pomeni, da si želijo poučevati v raznolikem razredu kot tudi osebnotni in akademski razvoj po mnenju slednjih najbolj poteka med različnimi učenci. V **tretji skupini** (30,2%) so zbrani tisti razredni učitelji, ki menijo, da učenci v znanju najbolj napredujejo v razredu podobnih po predznanju in sposobnostih ter raznolikih po kulturni pripadnosti, in si tudi želijo poučevati v prav takšnem razredu. Na osebnotni razvoj pa po mnenju večine učiteljev te skupine najbolj spodbudno vplivajo različnosti vseh izpostavljenih lastnosti. **Četrta skupina** razrednih učiteljev (12%) pa

je pri vseh treh vprašanjih izražala precejšnjo stopnjo strinjanja s trditvijo, da je najboljše, če so učenci podobni po kulturni pripadnosti in predznanju. Pri sposobnostih pa se njihova mnenja bolj ali manj očitno nagibajo k različnosti. V **peti skupini** zbrana učitelja (1%) precej specifično izražata svoja mnenja, saj naj bi učenci najbolj napredovali v znanju kadar so v razredu različnih, osebnotno najbolj napredujejo v razredu podobnih medtem ko si želita v razredu podobne po sposobnostih in različne po kulturni pripadnosti, glede predznanja pa sta njuni mnenji različni. Razredni učitelji **šeste skupine** (5,2%) si v razredu želijo različne po sposobnostih in predznanju ter podobne po kulturni pripadnosti. V osebnotnem razvoju učenci najbolj napredujejo v razredu različnih po sposobnostih in predznanju, glede kulturne pripadnosti pa so njihova mnenja deljena. Napredovanje v znanju je, po mnenju učiteljev šeste skupine, najboljše v razredu podobnih po sposobnostih in kulturni pripadnosti, glede predznanja pa so mnenja deljena.

V okviru taksonomske analize je očitno, da je večidel anketiranih razrednih učiteljev zbranih v prvih štirih skupinah in da so njihova mnenja glede spodbudnega okolja za akademski in osebnotni razvoj relativno konsistentna z izraženimi mnenji, v kakšnem razredu želijo poučevati. Stališča učiteljev iz ostalih dveh skupin pa so precej nekonsistentna, saj njihove želje glede poučevanja niso usklajene z izraženimi mnenji, v kakšnem razredu učenci najbolj napredujejo, niti skozi akademski niti skozi osebnotni vidik. Kljub temu, da je v teh dveh skupinah zbran le zelo majhen delež (dobrih 6%) razrednih učiteljev, je nekoliko težje pojasniti ugotovitev, da so izražene želje učiteljev glede poučevanja tako neusklajene z osnovnim namenom pedagoškega dela, torej spodbujati akademski in osebnotni razvoj. Morda pa taksonomska analiza kaže na tisti manjši delež učiteljev znotraj šolskega sistema (spodnji rob Gaussove krivulje), ki bi zaradi tako nepedagoških stališč moral zapustiti svoj poklic? Pri ostalih štirih skupinah so izražene želje, v kakšnem razredu poučevati usklajene vsaj s predstavo o tem, v kakšnem razredu učenci najbolj napredujejo v znanju (pri 3. skupini) oz. usklajene celo z izraženimi stališči glede obeh vidikov napredovanja, osebnotnega in akademskega (pri 1, 2. in 4. skupini). Pri skoraj tretjini razrednih učiteljev je jasno, da je homogenost najbolj zelena in tudi najbolj spodbudna za razvoj učencev, za slabo petino učiteljev pa velja obratno stališče, torej je heterogenost po sposobnostih, kulturni pripadnosti in predznanju najbolj zelena in najbolj spodbudna. Tretjina razrednih učiteljev (3. skupina) si želi učence, podobne po sposobnostih in predznanju ter raznolike po kulturni pripadnosti, pa tudi akademski razvoj je najbolj spodbujan v takem razredu, medtem ko je z vidika osebnotnega razvoja bolj spodbudno heterogeno okolje po izpostavljenih vidikih. Dobra desetina razrednih učiteljev (4. skupina) je

pri vseh treh vprašanih izrazila mnenje, da je različnost po sposobnostih ter podobnost glede kulturne pripadnosti in predznanja bolj zaželena in bolj spodbudna za razvoj učencev.

Na podlagi številnih izračunov  $\chi^2$ -preizkusov, ki smo jih naredili z namenom, ugotoviti ali se v posameznih skupinah zbrani razredni učitelji, ki so med seboj podobni po neodvisnih spremenljivkah, lahko zaključimo, da ne spol, ne izobrazba, staž, niti naziv ne vplivajo na združevanje razrednih učiteljev v posamezne skupine. Učitelji v teh skupinah se torej medsebojno razlikujejo po drugih, v raziskavo ne vključenih spremenljivkah, morda po kvaliteti njihovih izkušenj, ali prevzetih stališčih, predsodkih?

### VII. 3. 1. 2. Taksonomska analiza pri predmetnih učiteljih

Tudi pri predmetnih učiteljih nam je taksonomska analiza razvrstila anketirane v šest logičnih skupin. Predmetni učitelji so se v posamezne skupine razvrščali kot prikazuje preglednica št. 29. Na podlagi števila oz. deleža predmetnih učiteljev lahko zaključimo, da se je v skupine združevalo precej neenakomerno število predmetnih učiteljev, saj imamo v drugi skupini kar polovico vseh predmetnih učiteljev, v prvi skupini petino, v peti sedmino in v četrti ter šesti skupini zelo majhen delež predmetnih učiteljev.

SKUPINE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Skupaj
Numerus	39	97	19	6	28	5	194
Delež (%)	20,1	50,0	9,8	3,1	14,4	2,6	100

Preglednica št. 29: Število in odstotni deleži predmetnih učiteljev v posameznih skupinah taksonomske analize

V nadaljevanju so bili narejeni  $\chi^2$ -preizkusi med skupinami ter izbranimi spremenljivkami in vsi  $\chi^2$ -preizkusi so bili statistično pomembni (glej preglednico št. 30), kar pomeni, da so vse spremenljivke pomembne pri razvrščanju anketiranih v skupine. In kako so predmetni učitelji znotraj posameznih skupin izražali stališča na zgoraj že predstavljena vprašanja?

Izražena mnenja predmetnih učiteljev, zbranih v skupine taksonomske analize, pa so nekoliko drugačna kot pri razrednih. V **prvi skupini** (20,1% predmetnih učiteljev) so tisti anketirani, ki si v svojem razredu želijo podobne po sposobnostih in predznanju ter različne po kulturni pripadnosti. Glede osebnojnega napredovanja menijo, da je le-to najbolj spodbujano v razredu različnih, medtem ko je napredovanje v znanju boljše v razredu podobnih po izpostavljenih lastnostih. Tudi predmetni učitelji v **drugi skupini** (50%) si želijo poučevati podobne po sposobnostih in predznanju ter različne po kulturni pripadnosti, pa tudi osebnojni razvoj učencev je najboljše spodbujan v takšnem razredu. Napredovanje v znanju pa naj bi bilo, po njihovem mnenju, boljše v razredu podobnih učencev. **Tretja**

**skupina** (9,8%) predmetnih učiteljev meni, da je najboljši napredek tako v osebnostnem razvoju kot v znanju v razredu raznolikih učencev, pa tudi poučevati si želijo v takšnem razredu. Medtem pa so predmetni učitelji v **četrta skupini** (3,1%) izrazili željo poučevati v razredu podobnih po izpostavljenih lastnostih. Glede napredka v osebnostnem razvoju in v znanju so izrazili stališča, da sta le-ta najbolj spodbujana v razredu različnih po sposobnostih in podobnih po kulturni pripadnosti in predznanju.

<b>1. Želijo poučevati</b>		SKUPINE						$\chi^2$ -pr.	Sig.
		1. f (%)	2. f (%)	3. f (%)	4. f (%)	5. f (%)	6. f (%)		
<i>a) po sposobnostih</i>	podobni	<b>71,8</b>	<b>91,8</b>	21,1	<b>83,3</b>	32,1	<b>100</b>	67,870	0,000
	različni	28,2	8,2	<b>78,9</b>	16,7	<b>67,9</b>	0		
<i>b) po kulturni pripadnosti</i>	podobni	35,9	41,2	47,4	<b>100</b>	3,6	0	28,451	0,000
	različni	<b>64,1</b>	<b>58,8</b>	<b>52,6</b>	0	<b>96,4</b>	<b>100</b>		
<i>c) po predznanju</i>	podobni	<b>74,4</b>	<b>97,9</b>	36,8	<b>100</b>	<b>96,4</b>	0	80,939	0,000
	različni	25,6	2,1	<b>63,2</b>	0	3,6	<b>100</b>		
<b>2. Osebnostno napredujejo</b>									
<i>a) po sposobnostih</i>	podobni	5,1	<b>89,7</b>	0	0	21,4	<b>100</b>	131,617	0,000
	različni	<b>94,9</b>	10,3	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>78,6</b>	0		
<i>b) po kulturni pripadnosti</i>	podobni	0	42,3	21,1	<b>66,7</b>	0	0	44,826	0,000
	različni	<b>100</b>	<b>57,7</b>	<b>78,9</b>	33,3	<b>100</b>	<b>100</b>		
<i>c) po predznanju</i>	podobni	10,3	<b>97,9</b>	0	<b>100</b>	<b>92,9</b>	20,0	156,264	0,000
	različni	<b>89,7</b>	2,1	<b>100</b>	0	7,1	<b>80,0</b>		
<b>3. Napredujejo v znanju</b>									
<i>a) po sposobnostih</i>	podobni	<b>97,4</b>	<b>96,9</b>	5,3	0	25,0	<b>100</b>	140,611	0,000
	različni	2,6	3,1	<b>94,7</b>	<b>100</b>	<b>75,0</b>	0		
<i>b) po kulturni pripadnosti</i>	podobni	<b>56,4</b>	<b>53,6</b>	5,3	<b>83,3</b>	7,1	0	40,935	0,000
	različni	43,6	46,4	<b>94,7</b>	16,7	<b>92,9</b>	<b>100</b>		
<i>c) po predznanju</i>	podobni	<b>100</b>	<b>97,9</b>	10,5	<b>83,3</b>	<b>60,7</b>	40,0	107,796	0,000
	različni	0	2,1	<b>89,5</b>	16,7	39,3	<b>60,0</b>		

Preglednica št. 30: Frekvenčna struktura odgovorov predmetnih učiteljev znotraj posameznih skupin taksonomske analize ter izračuni  $\chi^2$ -preizkusov

Predmetni učitelji **pete skupine** (14,4%) v svojem razredu želijo različne učence po sposobnostih in kulturni pripadnosti ter podobne po predznanju. Tudi osebnostni razvoj in napredovanje v znanju je, po njihovem mnenju, najboljšo v takšnem razredu. V zadnji **šesti skupini** (2,6%) pa so zbrani tisti predmetni učitelji, ki si želijo podobne učence po

sposobnostih ter različne po kulturni pripadnosti in predznanju in menijo, da je tudi osebni razvoj kot tudi napredovanje v znanju najbolj spodbujano v takšnem razredu.

Tudi pri predmetnih učiteljih so se stališča dveh skupin izkazala nekonsistentna (1. in 4. skupina), saj želje, v kakšnem razredu poučevati, niso usklajene niti s predstavo o najbolj spodbudnem okolju napredovanja skozi akademski niti skozi osebni vidik. Delež teh predmetnih učiteljev pa ni tako zanemarljiv, saj je takšna pedagoško težje upravičena stališča mogoče prepoznati skoraj pri četrtini predmetnih učiteljev. Popolnoma konsistentna stališča glede najbolj spodbudnega okolja za osebni in akademski razvoj ter izražene želje, v katerem razredu želijo poučevati, je mogoče prepoznati pri treh skupinah (3., 5. in 6. skupini), kar predstavlja dobro četrtino predmetnih učiteljev. Slaba desetina učiteljev, združenih v 3. skupino, si želi poučevati v heterogenem razredu, ki je tudi najbolj spodbudno okolje za osebni in akademski razvoj, sedmina učiteljev (5. skupina) pa meni, da je razvoj najbolj spodbujan v razredu različnih po sposobnostih in kulturni pripadnosti ter podobnih po predznanju in v takšnem razredu tudi želijo poučevati. Pri polovici predmetnih učiteljev, zbranih v drugi skupini taksonomske analize, pa so želje, v kakšnem razredu poučevati (podobnih po sposobnostih in predznanju ter različnih po kulturni pripadnosti), usklajene z njihovim mnenjem, v kakšnem razredu učenci najbolj napredujejo v osebni razvoju, medtem ko je po izraženem mnenju, napredovanje v znanju najbolj v homogenem razredu po izpostavljenih lastnostih.

Na podlagi številnih izračunov  $\chi^2$ -preizkusov, ki smo jih naredili z namenom, ugotoviti ali se v posameznih skupinah zbrani predmetni učitelji, ki so med seboj podobni po neodvisnih spremenljivkah, lahko tudi tu zaključimo, da ne spol, ne izobrazba, staž, niti naziv ne vplivajo na združevanje predmetnih učiteljev v posamezne skupine. Učitelji v teh skupinah se torej medsebojno razlikujejo po drugih, v raziskavo ne vključenih spremenljivkah.

S taksonomsko analizo smo torej dobili natančnejši vpogled v stališča razrednih in predmetnih učiteljev o vplivu izpostavljenih lastnosti učencev na njihov osebni razvoj in njihovo napredovanje v znanju kot tudi na želje učiteljev glede poučevanja bolj ali manj homogenih skupin učencev. Nekoliko začudujoče se zdi, da navkljub relativno velikemu vzorcu anketiranih učiteljev nismo dobili statistično pomembnih razlik, ki bi nakazale, kateri učitelji so se združevali v posamezne skupine glede na neodvisne spremenljivke (spol, izobrazba, staž ali naziv). Zatorej lahko zaključimo to analizo z ugotovitvijo, da **4. hipotezo le deloma lahko sprejmemo** (v celoti pri razrednih in deloma pri predmetnih učiteljih), saj si velika večina slovenskih osnovnošolskih učiteljev želi poučevati učence, ki so podobni po sposobnostih in predznanju, medtem ko so pri kulturni raznolikosti mnenja neenotna. Tudi **5. hipoteze ne moremo popolnoma sprejeti**, saj so mnenja razrednih in predmetnih učiteljev glede napredovanja v osebni razvoju in v znanju precej raznolika in le majhen

delež anketiranih učiteljev meni, da je osebni razvoj in napredovanje v znanju najboljše v razredu podobnih učencev.

### VII. 3. 2. Frekvenčna in faktorska analiza vprašanj vezanih na razvoj osebnostnih dimenzij

V nadaljevanju me je tudi zanimalo, katere izmed navedenih osebnostnih lastnosti učitelji ocenjujejo kot pomembne za posameznika v današnji družbi. V ta namen sem jim ponudila možnost odločanja na petstopenjski lestvici, ki omogoča boljše razporejanje odgovorov na celotnem spektru, od zelo pomembna do povsem nepomembna. Dobila sem naslednje rezultate:

1	2	3	4	5
povsem nepomembna	nepomembna	se ne morem odločiti	pomembna	zelo pomembna

Stopnja pomembnosti		1	2	3	4	5		
Osebnostna dimenzija		učitelji	f (%)					numerus
a) zmožnost vživljanja v drugega	razredni	/	2,4	14,6	57,8	25,2	206	
	predmetni	2,5	3,0	18,9	56,2	19,4	201	
b) sledenje pravilom	razredni	0,5	1,5	10,2	65,9	22,0	205	
	predmetni	0,5	6,5	14,6	65,8	12,6	199	
c) nesebičnost	razredni	0,5	3,4	11,2	56,3	28,6	206	
	predmetni	0,5	6,0	14,5	56,0	23,0	200	
d) ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne	razredni	/	1,0	1,5	44,4	53,2	205	
	predmetni	0,5	2,0	4,0	41,8	51,7	201	
e) pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega	razredni	1,9	8,3	23,8	55,3	10,7	206	
	predmetni	1,5	8,5	27,0	50,5	12,5	200	
f) zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili	razredni	0,5	0,5	3,9	56,8	38,3	206	
	predmetni	0,5	2,5	11,4	54,7	30,8	201	

\*razlika med skupinama anketiranih učiteljev je statistično pomembna

Preglednica št. 31: Frekvenčna struktura odgovorov anketiranih učiteljev o stopnji pomembnosti osebnostnih lastnosti

Frekvenčna struktura odgovorov nam tako pri razrednih kot tudi pri predmetnih učiteljih kaže na izrazito neenakomerno porazdelitev odgovorov. Tudi če združimo stopnji odločanja 1 in 2, je seštevek pojavljanja odgovorov - razen pri kategoriji e) (pripravljenost odložiti



zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega) – pri razrednih učiteljih nižji od 5 %, pri predmetnih učiteljih pa nižji od 7 %. Pri kategoriji e) sta obe skupini anketiranih učiteljev izrazili tudi najvišjo stopnjo neodločenosti (23,8 % oz. 27,0 %), čeprav lahko vidimo, da se več kot polovici anketiranim zdi izpostavljena osebnostna dimenzija pomembna oz. dobri desetini učiteljev celo zelo pomembna dimenzija za posameznika v današnji družbi.

Pri razrednih učiteljih smo ob združevanju kategorij 4 in 5 dobili najvišjo stopnjo pomembnosti pri kategoriji **d)** (ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne), saj je seštevek odstotkov celo 97,6 %. Na drugem mestu se je pojavila kategorija **f)** (zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili), kjer je seštevek 95,1 %. Na tretjem mestu je kategorija **b)** (sledenje pravilom), kjer je seštevek še vedno zelo visok in sicer 87,9 %. Na četrtem mestu je s seštevkom 4. in 5. stopnje 84,9 % kategorija **c)** (nesebičnost) in z nekoliko manjšim seštevkom, 83 %, je na petem mestu kategorija **a)** (zmožnost vživljanja v drugega). Najmanjši seštevek smo dobili pri kategoriji **e)** (pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega), saj dosega le dvotretjinski delež (66 %).

Pri predmetnih učiteljih pa so se odgovori ob združevanju stopenj 4 in 5 nekoliko drugače razvrščali. Na prvem in drugem mestu se tudi pri predmetnih učiteljih pojavita kategoriji **d)** (ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne), kjer je seštevek odgovorov 93,5 % in **f)** (zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili) s seštevkom 85,5 %. Na tretjem mestu pa se s seštevkom 79 % pojavi kategorij **c)** (nesebičnost). Četrto mesto pripada kategoriji **b)** (sledenje pravilom) s seštevkom 78,4 %, peto mesto pa kategoriji **a)** (zmožnost vživljanja v drugega) s 75,6 % seštevkom. Tudi pri predmetnih učiteljih zadnje mesto pripada kategoriji **e)** (pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega) s seštevkom 63 %.

Zanimiva ugotovitev frekvenčne analize je, da osnovnošolski učitelji najvišje stopnje pomembnosti za posameznika v današnji družbi namenjajo osebnostnim dimenzijam (kategorije b, d, f), ki bi jih v teoriji pripisali etiki pravičnosti, razen pri predmetnih učiteljih, kjer se je na tretjem mestu pojavila kategorija c) nesebičnost, ki skupaj z ostalima dvema (a in e) bolj sodi v etiko skrbi. Toda kljub temu sta se statistično pomembni razliki med razrednimi in predmetnimi učitelji pojavili pri kategorijah b), kjer vrednost  $\chi^2$ - preizkusa hipoteze neodvisnosti znaša 13,218 (dif=4; sig=0,010) in kategoriji f), kjer je vrednost  $\chi^2$ - preizkusa 12,131 (dif=4; sig.=0,016). Razredni učitelji sledenje pravilom (b) in zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili (f) statistično pomembno ocenjujejo kot bolj pomembno osebnostno lastnost v današnji družbi kot predmetni učitelji, pri katerih je tudi bistveno večji delež med tistimi, ki se ne morejo odločiti (kategorija f) oz. se jim izpostavljena lastnost ne zdi pomembna (kategorija b). Dobljeni rezultati nas privedejo do ugotovitve, da predpostavljene hipotezi **H 6. 1.** (Po mnenju razrednih učiteljev so v današnji družbi

pomembnejše osebnostne dimenzije, ki bolj sodijo v etiko pravičnosti.) in **H 6. 2.** (Po mnenju predmetnih učiteljev so v današnji družbi pomembnejše osebnostne dimenzije, ki bolj sodijo v etiko pravičnosti.) zaradi tako majhnih razlik v odstotnih deležih ni mogoče sprejeti, torej jih **zavrnamo**.

Zanimalo me tudi je, ali spol učiteljev, staž, starost, stopnja izobrazbe, delovno mesto in pridobljeni naziv kakorkoli vplivajo na njihovo odločanje, katere dimenzije so pomembne za posameznika v današnji družbi, toda nobeden izračun  $\chi^2$ -preizkusa hipoteze neodvisnosti ni statistično pomemben. Na podlagi frekvenčne analize lahko zaključimo, da se zdijo izpostavljene osebnostne dimenzije našim učiteljem bolj ali manj pomembne in da med njimi ni prišlo do očitnejšega izpostavljanja nekaterih dimenzij, ki so bližje etiki pravičnosti oz. etiki skrbi, kot bolj pomembnih.

Za ugotavljanje skupnih značilnosti smo naredili faktorsko analizo glavnih komponent, in osnovno rešitev pravokotno zavrtili. Na podlagi Scree testa smo ugotavljali število pomembnih faktorjev. Pravokotna rotacija (metoda varimax) rezultatov faktorske analize glavnih komponent nam je dala pri obeh skupinah anketirancev dva faktorja (upoštevali smo samo vrednosti nasičenosti nad +/- 0,500).

Kategorije / faktorji	Stopnja nasičenosti RP		Stopnja nasičenosti PR	
	1	2	1	2
a) zmožnost vživljanja v drugega	<b>,663</b>	-,007	,104	<b>,734</b>
b) sledenje pravilom	-,086	<b>,768</b>	<b>,883</b>	-,026
c) nesebičnost	<b>,666</b>	,349	,335	<b>,700</b>
d) ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne	,307	<b>,698</b>	<b>,676</b>	,365
e) pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega	<b>,795</b>	,134	,121	<b>,811</b>
f) zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili	,190	<b>,627</b>	<b>,779</b>	,319

Preglednica št. 32: Prikaz nasičenosti faktorjev s posameznimi trditvami pri razrednih in predmetnih učiteljih

V preglednici št. 32 predstavljeni rezultati faktorske analize kažejo, da smo tako pri razrednih kot pri predmetnih učiteljih dobili tako rekoč dva vsebinsko identična faktorja, le v različnem vrstnem redu. V prvem faktorju pri razrednih in v drugem pri predmetnih učiteljih so vključene kategorije a), c) in e): pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega, nesebičnost in zmožnost vživljanja v drugega. Pri vseh kategorijah so nasičenosti visoke, saj presegajo vrednosti 660 in dosejajo celo vrednost čez 800.

V korelacijski matriki lahko pri razrednih učiteljih prepoznamo dve pozitivni povezavi in sicer med kategorijama a) in e) ter c) in e). Pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega je torej generator tega faktorja, kar pa je zanimivo soočiti s frekvenčno analizo,

saj je pri tej kategoriji stopnja pomembnosti najnižja; slabi dve tretjini razrednih učiteljev je izrazilo, da je ta kategorija pomembna za posameznika v današnji družbi, pri ostalih dveh kategorijah pa stopnja močno presega devet desetih vseh razrednih učiteljev.

Pri predmetnih učiteljih pa v korelacijski matriki lahko prepoznamo pozitivne korelacije med vsem kategorijami: a) in c), a) in e) ter c) in e), pri čemer najvišje vrednosti dosegajo korelacije s kategorijo e), torej lahko rečemo, da je tudi pri predmetnih učiteljih kategorija e) generator tega faktorja, kar pa je zopet zanimivo soočiti s frekvenčno analizo, kjer so tudi predmetni učitelji izrazili najnižjo stopnjo pomembnosti (manj kot dve tretjini).

Prvi faktor pri razrednih (pojasni 27,53% variance) in drugi faktor pri predmetnih učiteljih (pojasni 32,04% variance) bomo poimenovali OSEBNOSTNE DIMENZIJE BLIŽJE NAČELOM ETIKE SKRBI.

V prvem faktorju pri predmetnih in drugem faktorju pri razrednih učiteljih pa so se združile kategorije b), d) in f): sledenje pravilom, ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne ter zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili. Tudi pri teh kategorijah so nasičenosti zelo visoke, saj dosegajo celo vrednost 883.

V korelacijski matriki pri predmetnih učiteljih je med vsemi tremi kategorijami pozitivna povezanost, najvišje vrednosti lahko zasledimo pri kategoriji f). Zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili je na nek način generator tega faktorja. Pri razrednih učiteljih pa pri drugem faktorju zasledimo samo dve pomembnejši pozitivni korelaciji in sicer med b) in d) ter med d) in f), kar lahko razumemo, da je pri razrednih učiteljih generator tega faktorja kategorija d) – ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne.

Prvi faktor pri predmetnih učiteljih (pojasni 33,03% variance) in drugi pri razrednih učiteljih (pojasni 26,84% variance) bomo poimenovali OSEBNOSTNE DIMENZIJE BLIŽJE NAČELOM ETIKE PRAVIČNOSTI.

Z obema faktorjema je pri razrednih učiteljih pojasnjene 54,37% celotne variance in pri predmetnih učiteljih je z obema faktorjema pojasnjene 65,07% celotne variance.

Na vprašanje, kdo je po njihovem mnenju najbolj odgovoren za oblikovanje navedenih osebnostnih dimenzij pri otroku, so se učitelji odločali takole:

<i>Glavna odgovornost</i>		<b>STARŠI</b>	<b>UČITELJI</b>	<b>DELJENA ODGOV.</b>	<i>nepom. dimenzija</i>	
<i>Osebnostna dimenzija</i>	učitelji	f (%)				numerus
<b>a) zmožnost vživljanja v drugega</b>	<b>razredni</b>	<b>30,2</b>	<b>2,0</b>	<b>66,8</b>	<b>1,0</b>	206
	<i>predmetni</i>	40,3	2,0	53,6	4,1	201
<b>b) sledenje pravilom</b>	<b>razredni</b>	<b>20,9</b>	<b>5,0</b>	<b>74,1</b>	/	205
	<i>predmetni</i>	24,0	7,1	67,3	1,5	199
<b>c) nesebičnost</b>	<b>razredni</b>	<b>52,7</b>	<b>2,5</b>	<b>44,3</b>	<b>0,5</b>	206
	<i>predmetni</i>	51,8	1,5	45,2	1,5	200
<b>d) ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne</b>	<b>razredni</b>	<b>27,5</b>	<b>3,0</b>	<b>69,5</b>	/	205
	<i>predmetni</i>	30,8	1,5	67,2	0,5	201
<b>e) pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega</b>	<b>razredni</b>	<b>34,3</b>	<b>3,0</b>	<b>58,1</b>	<b>4,5</b>	206
	<i>predmetni</i>	40,3	0,5	55,6	3,6	200
<b>f) zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili</b>	<b>razredni</b>	<b>16,4</b>	<b>3,5</b>	<b>79,6</b>	<b>0,5</b>	206
	<i>predmetni</i>	25,9	3,6	69,5	1,0	201

Preglednica št. 33: Frekvenčna struktura odgovorov učiteljev o odgovornosti za oblikovanje osebnostnih dimenzij učencev

Pa si najprej pogledjmo kolono, v kateri so odgovori anketiranih o **odgovornosti učiteljev** za spodbujanje razvoja izpostavljenih osebnostnih dimenzij. Pri vseh dimenzijah in pri obeh skupinah anketiranih učiteljev so odstotki manjši kot 5 %, razen pri predmetnih učiteljih (kategorija b), kjer 7,1 % le-teh meni, da je učitelj odgovoren za spodbujanje otrok pri sledenju pravilom. Bistveno drugačni so odstotki v koloni, ki govori o **starševski odgovornosti** za razvoj pomembnih osebnostnih dimenzij, saj npr. pri kategoriji c) (nesebičnost) presegajo 50 %, kategorijo a) (zmožnost vživljanja v drugega) po mnenju skoraj tretjine razrednih in kar dve petini predmetnih učiteljev najbolj spodbujajo starši. Podobni odstotki se pojavijo tudi pri kategoriji e) (pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega). Bistveno višji odstotki starševske odgovornosti se torej pojavljajo pri kategorijah, ki sodijo v etiko skrbi. Pri kategorijah b), d) in f) pa se okrog ene petine do dobre četrte anketiranih učiteljev strinja, da glavno odgovornost za razvoj teh osebnostnih dimenzij, ki sodijo v etiko pravičnosti, nosijo starši.

V koloni, ki govori o **deljeni odgovornosti med učitelji in starši**, se odstotki večinoma gibljejo od dobre polovice do dobre tri četrte anketiranih učiteljev. Izjema je zopet kategorija c) (nesebičnost), kjer pa se manj kot polovica anketiranih (44,3 % razrednih in 45,2 % predmetnih učiteljev) strinja, da je odgovornost pri razvoju te osebnostne dimenzije

deljena med učitelje in starše, saj je največji delež učiteljev izrazilo, da je to odgovornost staršev. Na podlagi dobljeni rezultatov lahko **H 7. 1.** (Po mnenju razrednih učiteljev je odgovornost za razvoj osebnostnih dimenzij porazdeljena med učitelje in starše.) in **H 7. 2.** (Po mnenju predmetnih učiteljev je odgovornost za razvoj osebnostnih dimenzij porazdeljena med učitelje in starše.) **delno sprejmemo** saj velja pri vseh izpostavljenih dimenzijah, razen pri kategoriji (c). Pri nesebičnosti torej dobra polovica anketiranih učiteljev mehni, da os za razvoj te dimenzije bolj odgovorni starši.

Za možnost, da **izpostavljene osebnostne dimenzije niso pomembne**, se je odločal majhen delež (manj kot 1%) anketiranih učiteljev, saj je le pri kategoriji a) (zmožnost vživljanja v drugega) pri predmetnih in pri kategoriji e) (pripravljenost odložiti zadovoljitev svoje potrebe v korist drugega) pri razrednih učiteljih ta odstotek večji od 4 %.

#### **VII. 4. Osnovne ugotovitve empirične raziskave**

Večji delež anketiranih učiteljev si torej **želi poučevati v razredu podobnih učencev po predznanju in sposobnostih. Pri kulturni pripadnosti** pa se je pojavila očitna razlika, saj so **mnenja razrednih učiteljev precej bipolarno razdeljena** (nekoliko večji delež si želi podobne učence po kulturni pripadnosti), medtem ko se je **pri predmetnih učiteljih** pokazalo, da jih večina želi **različne**. Očitno nekateri predmetni učitelji (pa tudi slaba polovica razrednih) kulturno raznolikost ne prepoznavajo kot motečo pri svojem delu, spet drugi pa si želijo glede kulturne pripadnosti učencev poučevati v bolj homogenih razredih. Morda pa je na predmetni stopnji kulturna raznolikost že tako neopazna, ker so se učenci v teku šolanja že zadosti dobro asimilirali v večinsko kulturo? Ali pa je za številne učitelje na predmetni stopnji le-ta zaželena, ker jim kulturna raznolikost olajša izpeljavo določenih vsebin iz učnih načrtov (npr. pri predmetu Državljanstva vzgoja in etika)? Pri tem pa je zanimivo, da **večina učiteljev** tudi **meni**, da **kulturna raznolikost** učencev v razredu **spodbuja** njihovo **napredovanje v osebnostnem razvoju**, medtem ko so pri sposobnostih in predznanju precej drugačna stališča razrednih in predmetnih učiteljev. **Razredni učitelji so pri predznanju precej bipolarno razdeljeni, pri sposobnostih pa se nekoliko bolj nagibajo k različnosti. Predmetni učitelji pa ravno obratno**, saj so pri sposobnostih bolj bipolarno razporejeni, pri predznanju pa jih dobri dve tretjini meni, da je podobnost bolj spodbudna pri osebnostnem razvoju učencev. Vsekakor se pri tem postavi vprašanje, kakšna so njihova pojmovanja osebnostnega razvoja? Toda glede na to, da se je naslednje vprašanje

nanašalo na napredovanje v znanju, lahko predpostavljamo, da so imeli pri odgovarjanju na to vprašanje v mislih razvoj učencev skozi ostale vidike (npr. socialni, vedenjski, moralni). Pri zadnjem vprašanju, torej v katerem razredu ***učenci najbolj napredujejo v znanju, pa smo pri obeh skupinah učiteljev dobili zelo podobne rezultate kot pri vprašanju, v kakšnem razredu si želijo učitelji poučevati.*** Ali lahko na podlagi dobljenega predpostavljamo, da si učitelji želijo poučevati v razredu bolj ali manj podobnih učencev tudi zato, ker je njihov temeljni cilj napredovanje učencev v znanju? Je morebiti v teh odgovorih moč razbrati, da mnogi osnovnošolski učitelji šolanje in v tem smislu svojo vlogo razumejo bolj kot izobraževalno in manj kot vzgojno?

Pri pomembnosti izpostavljenih osebnostnih dimenzij za posameznika v današnji družbi pa na podlagi frekvenčne strukture odgovorov ni mogoče narediti nekih zaključkov, v smislu, da je katera od osebnostnih dimenzij bistveno bolj/manj pomembna od ostalih. V odgovorih razrednih in predmetnih učiteljev se zatorej niso pokazale statistično pomembne razlike, ki bi kazale na povsem drugačna mnenja. Tudi faktorska analiza ne ponudi nekih večjih razlik med skupinama učiteljev, razen v vrstnem redu vsebinsko podobnih faktorjev. Pri razrednih učiteljih so se v prvem faktorju združile osebnostne dimenzije, ki bi jih v teoriji pripisali etiki skrbi in v drugem faktorju so tiste dimenzije, ki jih v teoriji vključujemo v etiko pravičnosti. Pri predmetnih učiteljih pa so v prvem faktorju osebnostne dimenzije, bližje načelom etike pravičnosti in v drugem tiste, ki so bližje etiki skrbi. Ali nam faktorska analiza na nek način ne potrjuje tudi v teoretičnem delu izpostavljeno ugotovitev mnogih avtorjev, da (naj) ima v zgodnjem otroštvu etika skrbi prednost pred zmožnostjo racionalne argumentacije? Morda je ob tem zanimivo izpostaviti, da je v prvem faktorju pri predmetnih nosilna osebnostna dimenzija (generator faktorja) zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili, medtem ko se je pri razrednih v okviru drugega faktorja, ki mu je vsebinsko zelo podoben, kot generator izkazala osebnostna dimenzija zmožnost ločiti med tem, kaj je prav in kaj ne. Na ta način se najverjetneje kažejo stališča učiteljev o različnih prioritetah glede na starost oz. razvojno stopnjo učencev, s katerimi se srečujejo učitelji na razredni stopnji, kjer se kot bolj pomembna osebnostna dimenzija predpostavlja vedenje, kaj je prav in kaj ne oz. kaj se sme in česa ne, medtem ko se predmetni učitelji srečujejo že s starejšimi in zrejšimi učenci in se zatorej od njih že pričakuje zmožnost samokontrole vedenja v skladu s pravili in ne le ločevanje med prav in ne prav.

Glede odgovornosti za razvoj izpostavljenih osebnostnih dimenzij pa nedvomno preseneča zelo majhen delež anketiranih, ki meni, da so učitelji prvenstveno odgovorni za spodbujanje tega razvoja in bistveno večji delež učiteljev, ki meni, da je to predvsem odgovornost staršev. Resda je dobri dve petini pa celo do štiri petine učiteljev izrazilo

stališče, da je ta odgovornost porazdeljena med učitelje in starše, vendar je kljub temu precej jasno, da večidel odgovornosti za razvoj osebnostnih dimenzij pripisujejo staršem.

Začetna predvidevanja glede (ne)naklonjenosti slovenskih učiteljev raznolikostim učencev se sicer niso izkazala za povsem pravilna. Pa ne glede na to, nam dobljeni rezultati in ugotovitve vsekakor prinašajo nek vpogled v stališča osnovnošolskih učiteljev do raznolikosti učencev in njihove vloge pri razvijanju pomembnih osebnostnih dimenzij učencev. S taksonomsko analizo sicer nismo uspeli dokazati, da imajo spol, izobrazba, naziv in staž kakršenkoli vpliv na izpostavljena stališča, nam je pa omogočila natančnejši vpogled, kolikšen delež učiteljev izraža inkluzivnosti naklonjena stališča. Ob tem je potrebno izpostaviti, da stališča skoraj četrtine predmetnih učiteljev (in bistveno manj, dobrih 6 % razrednih učiteljev) sploh niso konsistentna, lahko rečemo celo nepedagoška, saj si ne želijo poučevati v takšnih okoljih oz. pogojih, za katere sami menijo, da najbolj vplivajo na osebnostni in akademski razvoj učencev. Pri ostalih skupinah učiteljev iz taksonomske analize, kjer je mogoče prepoznati konsistentnost njihovih stališč, pa lahko ugotovimo, da so stališča slabe petine razrednih in slabe desetine predmetnih učiteljev popolnoma naklonjena inkluzivnosti, saj je po njihovem mnenju raznolikost po izpostavljenih dimenzijah najbolj spodbudna z vidika razvoja učencev in tudi sami želijo poučevati v takšnem razredu. Ob teh vpogledih v stališča učiteljev se sprašujem, od kod učiteljem tako močno prepričanje, da je homogenost razredov skozi vse tri vidike najbolj spodbudna za akademski razvoj (70,1 % predmetnih in 37 % razrednih učiteljev), pa tudi osebnostni razvoj učencev (32,8 % razrednih učiteljev)? Ali je to morda stališče, s katerim lahko učitelji opravičujejo svojo preferenco delati v čim bolj homogenih (neinkluzivnih) okoljih? In nenazadnje se postavlja vprašanje kakovosti programov usposabljanja bodočih učiteljev? Večina anketiranih je višje ali visoko izobraženih (glej preglednico št. 22), kar pomeni, da nekajletni (univerzitetni) študij bistveno ne prispeva k spremembam njihovih neinkluzivnih (pa tudi nepedagoških) stališč.

Precej očitna je nenaklonjenost učiteljev raznolikosti učencev (glede sposobnosti in predznanja še posebej) v razredih, kar je z vidika razvijanja inkluzivno naravnanih šol nekoliko problematično dejstvo. Hkrati pa nam precej očitno ujemanje njihovih želja, v kakšnem razredu želijo poučevati, z mnenjem, v katerem razredu učenci najbolj napredujejo v znanju, odpira vprašanje, katera je njihova temeljna naloga oz. za kaj se počutijo zadolženi? Če to soočimo še z vidikom odgovornosti za razvoj osebnostnih dimenzij, se nam zelo utemeljeno postavi hipoteza, da je vzgojna dimenzija šole po mnenju osnovnošolskih učiteljev manj oz. celo nepomembna. To pa še dodatno obteži iskanje rešitev, kako spodbujati inkluzivno naravnano med ključnimi akterji, torej učitelji.

## VIII. SKLEPNE UGOTOVITVE

Ali je inkluzivna naravnost šol tista, ki bi lahko bolj ali manj uspešno preseгла v uvodnem poglavju (I. 2. Utemeljitev za izbrano temo) predstavljene raziskovalne izsledke o izkušnji izključenosti nekaterih skupin učencev v slovenskih (osnovnih) šolah? ***Na podlagi predstavljenih konceptov inkluzivnega izobraževanja in izkušenj v nekaterih državah si upam trditi, da je v današnjem času to perspektiva, ki bi uspela reševati številne ovire učencev pri akademskem napredovanju in socialni participaciji.*** In zakaj se ideja inkluzije kaže kot tista, katere uresničevanje bi prispevalo k preseganju za nekatere učence ne ravno spodbudnih pogojev in učinkov šolanja? To vprašanje je še posebej pomembno, če upoštevamo dejstvo, da so se v zadnjih 50 letih na področju izobraževanja marginaliziranih skupin učencev razvijali številni koncepti, ki so z različnim uspehom skušali preseči neželene učinke v takrat obstoječih šolskih sistemih.

Pri pregledu dosedanjih odzivov na pogosto izključene učence smo ugotavljali, da so bili posebne pozornosti deležni predvsem učenci, ki so v slovenskih formalnih dokumentih opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami. Sama sem se odločila to skupino poimenovati hendikepirani, torej tako, kot se opredeljujejo tudi člani in aktivisti nekaterih združenj (npr. YHD – Društvo za teorijo in kulturo hendikepa). Konceptualne rešitve preseganja izključevalnih učinkov, ki so se v preteklosti razvijale na področju šolanja hendikepiranih (normalizacija, integracija oz. 'mainstreaming'), so se v praksi sčasoma pokazale kot preozko opredeljene oz. premalo domišljene. Ob spoznavanju nekaterih zdrsov na področju posebnega in rednega šolanja smo ugotavljali, da poleg neupoštevanja socialno-ekonomskih učinkov, ki ga ima šolanje za posameznike v sleherni državi, igrajo zelo pomembno vlogo diskurzi in raziskovalne paradigme, ki so v ozadju oblikovanja, utemeljevanja in udejanjanja strokovnih rešitev. Analiza diskurzov (medicinski, laični, diskurz usmiljenja in diskurz pravic) v nekaterih političnih rešitvah kaže, da v teh politikah izjemno očitno izstopa ključna vloga normativnih znanosti (medicine in tradicionalne psihologije) in profesionalni diskurz, medtem ko je pedagoški diskurz dokaj nepomemben oz. sploh ni prisoten. Paradigma normativnih znanosti pa je v osnovi izključujoča, kar pomeni, da je na področju iskanja konstruktivnejših rešitev udejanjanja inkluzivne naravnosti ta rešitev izrazito neprimerna.

Druga skupina učencev, ki so zaradi akademske neuspešnosti ali socialne nesprejetosti in vedenjske težavnosti pogosto izpadli iz sistema rednega šolanja, so otroci manjšinskih (etničnih) skupin. Tudi zanje so se po 2. svetovni vojni, ko so se družbe soočale s čedalje očitnejšo pluralnostjo kultur, oblikovali različni bolj ali manj primerni modeli multikulturnega izobraževanja. V večini teh modelov (komunikacijski pristop, študije posameznih skupin,



inkluzivno multikulturno izobraževanje ter multikulturno in socialno rekonstrukcionistično izobraževanje) je očitna zahteva po spremembi ne le na ravni sistema (v smislu skupnega ali ločenega izobraževanja), temveč se rešitve išče zlasti v kurikulumu, ki naj spodbuja razumevanje drugačnih načinov življenja, komuniciranja, vrednotenja. V ta namen se v okviru zadnjega, najbolj sodobnega modela interkulturenega izobraževanja, zahteva ponovno oblikovanje celotnih izobraževalnih programov, ki naj bi odražali večjo skrb za različne kulture in omogočali njihovo večjo vpetost v kurikulum ter tudi v samo življenje šole. Zaradi številnih pomenov pojma multikulturalizem se na področju izobraževanja izraz interkulturalizem kaže kot bolj primeren, kajti s predpono inter- jasno nakažemo, da nam je vprašanje vzpostavljanja odnosov med kulturami ključno. Pri tem pa ni v ospredju le strpnost sobivanja, ampak sodelovanje, ki predpostavlja pripravljenost za dialog o razlikah in konfliktih. To vsekakor predpostavlja določeno stopnjo prilagajanja, vendar ne pomeni le prilagajanja pripadnikov manjšinskih skupin večinskim, torej ne predpostavlja asimilacije. V interkulturenem izobraževanju se izpostavlja številne pomembne vidike šolskega delovanja na sistemski in institucionalni ravni, ki so se kot ključni izkazali tudi pri udejanjanju inkluzivnosti šol, vendar so bili v prakso (pri nas gotovo) precej skromno vpeljani.

***In kaj novega prinaša ideja inkluzivnega šolanja v primerjavi s predstavljenimi strokovnimi koncepti?*** Kot prva najbolj očitna razlika je populacija učencev, ki naj bi jim bila namenjena. Poleg hendikepiranih in pripadnikov manjšinskih etničnih skupin ***je namenjena tudi vsem tistim, ki se pri šolanju srečujejo z (nepremostljivimi ali težko premostljivimi) ovirami pri učenju in socialni participaciji, zaradi česar pogosteje izkušajo izključenost*** (iz šolskega sistema ali iz kurikuluma). To pa so poleg hendikepiranih in pripadnikov etničnih manjšin pogosto učenci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim položajem, zaradi česar morajo v nekaterih primerih opustiti šolanje in s svojim delom pripomoči k družinskemu proračunu; poleg teh so tu še učenci, ki pripadajo nomadskim skupinam, pa iskalci azila in begunci ter nenazadnje tudi fantje, ki v številnih deželah dosegajo bistveno slabši učni uspeh in so zaradi vedenjske problematike pogosteje preusmerjeni v specializirane programe ali celo izključeni iz šol. Naslednja specifična značilnost pri udejanjanju inkluzije na področju šolanja je, da bi ***se morale predvsem šole prilagajati raznolikosti svojih učencev, ne pa pričakovati, da se bodo vsi učenci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol***. Posebnost večine opredelitev inkluzivnega izobraževanja je tudi jasna ***osredotočenost na soudeležbo vseh učencev***, s čimer presega koncept normalizacije in integracije, saj pri tem ne gre za razmislek, kako omogočiti dostopne modele in pogoje vsakdanjega življenja, marveč ***predpostavlja aktivno vključenost in izbiro kot nasprotje pasivnega sprejemanja dostopnih modelov***

*in pogojev.* Le tako utemeljeno in vedno znova preiščeno pojmovanje inkluzivnosti prepreči, da bi tudi uresničevanje ideje inkluzije ne zapadlo v funkcionalistično logiko v smislu ugotavljanja primernejšega porazdeljevanja sredstev, socialnega razvrščanja in tudi oblikovanja prilagojenih programov določenim skupinam pogosteje izključenih učencev. To so izrazito tehnična vprašanja in precej neučinkovita, če **v procesu udejanjanja inkluzije** ne pride **do prevetritve obstoječih programov rednih šol, v katerih je pogosto globoko zakoreninjena kultura izključevanja, ki služi zlasti interesom šole, medtem ko pedagogiko, kurikulum, organizacijo in kulturo šole ohranja nedotaknjeno.**

Tudi **ugotovitve nekaterih raziskav** o udejanjanju inkluzivnosti v konkretnih šolah **kažejo, da je v tem procesu ključni dejavnik šolska kultura,** ki je naklonjena inkluziji, kar v konkretnih praksah pomeni prepoznavno naklonjenost vrednoti spoštovanja različnosti in ponudbo izobraževalnih možnosti vsem učencem. Takšna **kultura spoštovanja človeške raznolikosti in odgovornosti za slehernega učenca** se odraža tudi na ravni medsebojnega sodelovanja celotnega pedagoškega kolektiva pri iskanju spodbudnejših rešitev za konkretne učence. V tem procesu pa ni povsem zanemarljiva vloga vodij šolskih kolektivov, saj raziskovalni izsledki nakazujejo, da je v šolah z inkluzivno kulturo mogoče prepoznati njihovo skupno značilnost: **vodje šol so izrazito naklonjeni inkluzivnim vrednotam in zanje je značilen poseben slog vodenja, ki spodbuja vse člane šolskega kolektiva k sodelovanju in odločanju.** Pomembno je tudi poudariti, da iz raziskav ni bilo možno razbrati kakšnega posebnega modela šolske organizacije, ki bi bil bolj spodbuden za uresničevanje inkluzivnosti, marveč je zanimiva ugotovitev, da na pripravljenost in zmožnost izvajanja raznolikih strategij bolj kot poznavanje različnih metod in tehnik vpliva kulturni dejavnik. Torej: **stališča in vrednote učiteljev so bistveno bolj pomemben dejavnik kot metodično-didaktična usposobljenost sama.** Najpomembnejša vloga šolske kulture se odraža tudi v angleškem strokovnem dokumentu *Kazalci inkluzivnosti: razvijanje učne in socialne participacije v šolah* (Booth in Ainscow 2002), ki predstavlja ogrodje za vpeljevanje potrebnih sprememb na institucionalni ravni in ga uporabljajo tudi v številnih drugih državah. Vsekakor pa je treba ob tem poudariti, da je uresničevanje te ideje vse prej kot preprosto in zahteva temeljit premislek glede najprimernejšega načina njenega doseganja. In zakaj je to tako zahtevno?

Zagovorniki ideje inkluzije poudarjajo, da so za uresničevanje inkluzivnega izobraževanja potrebne spremembe na institucionalni, šolski ravni, poleg tega pa inkluzija **predpostavlja spremembe tudi na ravni širše družbe in njene strukturiranosti.** Eden od težje rešljivih vidikov na sistemski ravni je nedvomno raznolikost socialnih ustanov, namenjenih določenim skupinam šolajočih, ki se je v zgodovini razvila na podlagi predpostavke, da akademski in

osebni razvoj najbolj potekata v skupini podobnih. Posledica takšnega gledanja na problematiko šolanja raznolikih učencev je bila ustanavljanje številnih ločenih ustanov, ki so se v mnogih deželah začele pojavljati v 19. stoletju; sprva bolj na pobudo zasebnih (večinoma verskih) združenj z namenom (telesnega in duševnega) oskrbovanja marginaliziranih in pogosto zapuščenih otrok, pozneje pa se je zahteva tudi po izobraževanju (in ne le oskrbovanju) drugačnih postopoma začela pojavljati na državni ravni. ***Ideja inkluzije pa predpostavlja skupno (vsaj obvezno) šolanje vseh učencev, torej na sistemski ravni enotirnost s številnimi možnostmi raznolikih pristopov za tiste učencev, ki se soočajo z ovirami pri učenju in socialni participaciji.*** To vsekakor ni majhna zahteva, saj pomeni preoblikovanje obstoječih specializiranih ustanov v takem smislu, da zagotavljajo vsem zaposlenim socialno varnost (ohranjanje delovnih mest) in formalno opredelitev razmerij z rednimi šolami tako, da čim bolj spodbudno prispevajo k uresničevanju inkluzivne naravnosti rednih šol (npr. na Norveškem so specializirane ustanove dobile vlogo svetovalnih centrov zlasti za učitelje rednih šol).

Težnja po oblikovanju čim bolj homogenih skupin učencev je kmalu privedla do potrebe po razvijanju različnih oblik in metod poučevanja, torej do ločevanja splošnih in specialnih znanj na področju vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Pri tem je seveda jasno, da so drugačni pristopi in načini poučevanja pri nekaterih skupinah učencev (večinoma s senzornimi težavami) povsem utemeljeni in njihov razvoj nujen (npr. učenje Braillove pisave kot nenadomestljiv pripomoček pri branju za slepe in slabovidne ljudi). Vprašanje pri tem pa je, ali drugačen način in pristop k poučevanju zahteva tudi fizično ločenost oseb, ki se soočajo s tovrstnimi, jasno prepoznavnimi ovirami pri učenju in socialni participaciji. ***Izsledki številnih raziskav o akademskem napredovanju in možnostih socialne participacije drugačnih učencev kažejo, da predpostavka ločenega šolanja v homogenih skupinah ni (povsem) utemeljena.*** To privede tudi do dvoma v nujnost ločevanja usposabljanj učiteljev za redno in specializirano vzgojno-izobraževalno delo. Tudi na tej ravni nam številne analize kažejo, da je ***treba dvotirnost na terciarni stopnji izobraževanja bodočih učiteljev spremeniti na način poenotenega temeljnega usposabljanja za splošno vzgojno-izobraževalno delo in ponujanja nadaljnjih specializacij za posebnosti nekaterih učencev.*** Temeljito prenovo študijskih programov bi bilo treba pri nas izvesti tudi zaradi dolgoletnih izkušenj ločevanja usposabljanja za delo v rednih in specializiranih šolah, kar je privedlo do precej togih predstav o možnostih vključevanja drugačnih učencev v redni sistem izobraževanja tudi pri učiteljih (bodočih) učiteljev. To je zelo očitno mogoče prepoznavati v tem obdobju, ko se zaradi številnih sprememb na terciarni stopnji izobraževanja (bolonjski proces) predpostavlja prenova obstoječih študijskih programov.

Vendar *prenova trenutno ne gre v smer enotnega pedagoškega usposabljanja, ki bi predstavljal vstopnico za delo v rednih šolah in možnost nadaljnjih specializacij za delo s specifičnimi populacijami učencev, marveč se še vedno vztraja in utemeljuje potrebnost ločenega usposabljanja učiteljev in specialnih pedagogov.* Pri tem pa sta na žalost še vedno zelo očitno prisotna profesionalni diskurz in psihomedicinska paradigma.

Na ravni širše družbe bi veljalo temeljito *premisлити o obstoječih merilih dodeljevanja finančne pomoči socialno šibkim, ki je lahko izrazito izključevalno naravnana in prispeva k dodatni stigmatizaciji in nestrpnosti.* Da je za nekatere državljane merilo narodna pripadnost (pri nas Romi), za druge pa ekonomsko stanje družine, vsekakor težko utemeljemo s katerim koli konceptom pravičnosti, saj je v ozadju predpostavka, da so vse romske družine ekonomsko šibke in jim je treba brez dodatnih dokazil pomagati (npr. brezplačni zvezki, malice ipd.), pri drugih pa je postopek ugotavljanja upravičenosti do socialnih pomoči drugačen. Dogaja se tudi, da uradna odločba za hendikepirane številne starše napeljuje k težnji, da svojega otroka vključijo v postopek usmerjanja ali celo v posebne zavode, s čimer pridobijo pravico do določenih ugodnosti in finančnih olajšav, a svojemu otroku (v večini primerov) ne omogočajo izbiro in možnost osamosvajanja.

Pri preoblikovanju šolskega sistema bi na podlagi primerjalne analize izbranih držav morali biti pozorni tudi na nekatere pomembnejše vidike, ki lahko odločujoče vplivajo na (ne)uresničevanje inkluzivne naravnosti šol. *Način porazdelitve (finančnih) sredstev* se je v mnogih šolskih sistemih izkazal kot *izjemno pomemben v tem procesu, saj učitelje in drugo šolsko osebje lahko celo spodbuja k bolj izključevalnim rešitvam* (tudi pri nas si nekatere šole na račun usmerjanja učencev zagotovijo dodatna finančna sredstva!). Ob tem bi bilo treba razmisliti, ali naj bo sistem financiranja še naprej oblikovan tako, da šolam s formalnim utemeljevanjem drugačne obravnave učencev omogoča pridobivanje dodatnih sredstev, ali pa bo porazdeljevanje sredstev potekalo po nekih drugih merilih, ki ne spodbujajo v usmerjanje (to je le lepši izraz za kategorizacijo) in s tem povezano stigmatiziranje drugačnosti učencev. Nedvomno je *inkluzivnosti bolj naklonjen tisti sistem financiranja*, ki ne primerja stroškov vzgojno-izobraževalnega dela za običajnega in drugačnega učenca, marveč *se šolam namenja določena sredstva tako glede na celotno število učencev kot utemeljene prilagoditve rednih programov, ki zahtevajo določene pripomočke.* Ob morebitnih dodatnih stroških zunajšolske *specialno-pedagoške pomoči naj spodbuja takšne oblike, ki prispevajo k prenašanju specifičnih znanj rednim učiteljem*, manj pa tiste, kjer gre za individualno obravnavo učencev. V primeru, da se financiranje prenese na nižje ravni, torej na občine, bi bilo na državni ravni nujno treba

upoštevati stopnjo njihove razvitosti in oblikovati sistem nacionalne pomoči manj razvitim predelom v državi.

Drugi pomembnejši vidik je *stopnja (de)centralizacije upravljanja šol*, kjer ugotovitve kažejo, da je *odločanja sicer smiselno prenesti tudi na nižje ravni* (regionalne, lokalne in institucionalne), vendar hkrati *zelo dobro opredeliti inkluzivno šolanje ter še zlasti paziti na metode uresničevanja in merila za vrednotenje*. Učna uspešnost kot ključna pri ugotavljanju učinkovitosti delovanja šol je brez dvoma v nasprotju z uveljavljanjem inkluzivnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ker se s tem zanemari druge pomembne vidike šolskega življenja in delovanja, ki so s stališča učenca, občutka njegove sprejetosti ter prepoznavanja njegove drugačnosti izjemno pomembne, saj bistveno prispevajo k motivaciji in prisotnosti pri rednem pouku. Šola ni zgolj izobraževalnica, ampak mora zavestno in načrtno poskrbeti, da je šolanje izkušnja, ki učence spodbuja tudi v moralnem, socialnem, čustvenem in duhovnem smislu.

*Povečevanje avtonomije šol in z njo povezane strokovne avtonomije pedagoškega kadra bi pri spodbujanju inkluzivne naravnosti šolskega dela zahtevalo zmanjševanje državne zakonodaje na področju prepoznavanja drugačnosti*, v tej povezavi pa tudi *temeljiti premislek na nacionalni ravni glede organizacije dodatnih programov usposabljanja in spodbud glede porazdelitve potrebnih pripomočkov oz. specializiranega kadra ipd. šolam*. To bi pri nas zahtevalo zelo natančno prevetritev ta čas veljavnih zakonodajnih in formalno-strokovnih rešitev ter njihovega preoblikovanja v smeri jasne podpore ideji inkluzije. In do katerih ugotovitev smo prišli v kritični analizi obstoječih formalnih rešitev šolanja nekaterih marginaliziranih skupin učencev v Sloveniji?

V slovenskem šolskem sistemu smo v konceptualnih izhodiščih zasledili zahtevo po integraciji učencev s posebnimi potrebami v redne šole, medtem ko so za druge deprivilegirane skupine učencev predvidene možnosti, ki naj bi jim olajšale učenje oz. prispevale k izenačevanju začetnega stanja z namenom doseganja čim višjih stopenj znanja. *Na načelni ravni je mogoče ugotoviti, da so vse predvidene prilagoditve usmerjene na dosežke znanja, medtem ko so drugi vidiki razvoja učencev potisnjeni v ozadje. Na ravni šolske zakonodaje smo naleteli na številna protislovja, saj je z vidika splošnih načel v njej govor tako o pravičnosti šole kot tudi o enakih možnostih in pravicah posameznika do drugačnosti, pa vendar se gradi na predpostavki, da se bodo drugačni učenci čim prej in čim bolj prilagodili obstoječemu sistemu ter asimilirali v okolje*. Kot hendikep se prepozna ne le različne razvojne oz. senzorne specifičnosti, marveč tudi kulturno različnost. V primeru, da ne govori katerega izmed svetovnih jezikov, celo dvojezičnost lahko pomeni odklon, ki ga mora učenec čim prej prerasti. Naslednje

očitno protislovje se kaže na ravni ciljev vzgojno-izobraževalne dejavnosti v osnovnih šolah, saj so v procesih ocenjevanja v ospredju zlasti izobraževalni cilji (doseganje minimalnih standardov kot edino merilo odločanja tako o (ne)vključenosti hendikepiranih učencev kot tudi o (ne)napredovanju učencev v zadnji triadi), medtem ko vzgojni cilji v merilih za evalvacijo niso vključeni. Če pa si pogledamo zakonsko opredeljene cilje vzgojno-izobraževalne dejavnosti na osnovnošolski ravni, bi težko zaključili, da so izobraževalni cilji bolj izpostavljeni, temveč je moč opaziti relativno uravnoteženost med vzgojnimi in izobraževalnimi cilji. In nenazadnje se očitna pomanjkljivost naše zakonodaje kaže na ravni občutljivosti za oblikovanje identitete (jezik, kultura etničnih manjšin in tudi kultura hendikepiranih) ter v tem smislu premajhna osredotočenost na spodbujanje zavesti o integriteti posameznika. Ugotovitve torej resnično niso spodbudne oz. trenutne formalne (pa tudi strokovne) rešitve niso naklonjene razvijanju šol kot inkluzivnih institucij, marveč so ponekod inkluzivnemu šolanju celo nasprotujoče.

K tem ugotovitvam kritične analize formalno-strokovnih rešitev dodajmo še mnenja reprezentativnega vzorca slovenskih osnovnošolskih učiteljev o različnosti in podobnosti učencev. Izražena mnenja, v kakšnem razredu želijo poučevati, kažejo, da so slovenski učitelji večinoma nenaklonjeni različnosti učencev po sposobnostih in predznanju, medtem ko so pri kulturni različnosti razredni učitelji neenotnega, precej bipolarnega mnenja, predmetni pa v svojih razredih večinoma želijo raznolike učence po njihovi kulturni pripadnosti. Tudi napredovanje v znanju je po mnenju večine učiteljev najbolj spodbudno v takšnem razredu; razredni učitelji torej menijo, da so za akademski razvoj najbolj spodbudni homogeni razredi po izpostavljenih lastnostih, predmetni učitelji pa menijo, da so najbolj spodbudni čim bolj homogeni po sposobnostih in predznanju ter heterogeni gleda na kulturno pripadnost. Ob teh ugotovitvah se postavlja vprašanje, ali si učitelji želijo poučevati v takšnih razredih predvsem zato, ker kot svojo najbolj pomembno nalogo prepoznavajo učni napredek učencev? Sodeč po ugotovitvah formalne zasnove trenutnih sistemskih rešitev se zdi ta razlaga povsem na mestu in utemeljena. Hkrati pa lahko ob ugotovitvi, da ***so z vidika učiteljevega dela homogeni razredi učencev bolj zaželeni kot heterogeni, zaključimo, da naši učitelji raznolikosti ne prepoznavajo kot izziva in vzvoda svojemu profesionalnemu razvoju ter kot pomembnega vira učenja, marveč se večinoma nagibajo k čim bolj enotnemu delu z učenci.*** Ugotovljena stališča osnovnošolskih učiteljev vsekakor niso spodbudna in v podporo udeležanju inkluzivnosti, saj se v okviru te ideje predpostavlja pripravljenost in zmožnost individualizacije in diferenciacije vzgojno-izobraževalnega dela. Ob tem velja poudariti, da se je navkljub temu, da sta individualizacija in diferenciacija izjemno pomembni pri omogočanju uspešnosti in socialne participacije

drugačnih učencev, *z uzakonjeno zahtevo strokovnega oblikovanja individualiziranega programa v številnih državah pokazalo, da takšna formalizacija načel vzgojno-izobraževalnega dela ne prispeva k inkluzivnosti, marveč je v določenih primerih njej celo nasprotujoča.*

Druga zanimiva ugotovitev empiričnega raziskovanja je, *da anketirani učitelji sicer pripisujejo visoko stopnjo pomembnosti razvoja določenih osebnostnih dimenzij* (ki bi jih v teoriji pripisali bolj etiki skrbi in etiki pravičnosti) *pri posamezniku v današnji družbi, vendar je odgovornost učiteljev za njihov razvoj tako rekoč zanemarljiva.* In če te izsledke združimo z ugotovitvijo, da večina učiteljev želi poučevati v razredu, v katerem je najbolj spodbujan le akademski razvoj učencev, potem lahko zaključimo, da je za večino osnovnošolskih učiteljev skrb za osebnostni razvoj učencev v šolah drugotnega pomena. Na podlagi dobljenih mnenj učiteljev je mogoče sklepati, da je za večino anketiranih učiteljev *vzgojna naloga osnovnih šol manj pomembna kot izobraževalna.*

Vzgojno-izobraževalna dejavnost je v vsaki državi vpeta v mrežo zgodovinsko-kulturno-socialno-politično-ekonomskih pogojev, zato sleherna sprememba na tej ravni predpostavlja dobro poznavanje teh razmerij in njihovih možnih vplivov pri uvajanju sprememb. Perspektive ljudi, ki pomembno vplivajo na opredeljevanje določenega področja, so zares številne, zato je pomembno njihovo poznavanje in tudi zmožnost refleksije lastne pozicije in 'zornega kota', od koder vrednotimo ali sooblikujemo neko področje. Predvsem pa je pri tem pomembna *zmožnost interdisciplinarnega obravnavanja možnih rešitev*, kar še posebej velja za tako kompleksno področje, kot je vzgojno-izobraževalna dejavnost. Za razvijanje inkluzivne naravnosti naših šol to nedvomno pomeni, da bi bilo treba najprej na nacionalni ravni (interdisciplinarno) opredeliti inkluzivnost šolanja, ki se specifično dotika zelo pomembnih por družbenega in individualnega življenja (kakovost in stopnja izobrazbe, zaposljivost, socialno-ekonomsko napredovanje, ...), ob tem pa ves čas imeti pred očmi, da šolanje ni namenjeno zgolj povečevanju konkurenčnosti gospodarstva in da je sledenje zgolj ekonomsko-gospodarskim ciljem v popolnem nasprotju z inkluzivnostjo.

Pri opredeljevanju inkluzivnega izobraževanja v posamezni državi je najlažje slediti osrednji ideji, da je namreč inkluzivnost (osnovnih) šol v prvi vrsti namenjena učencem, ki naj bi jim omogočale tako akademsko in osebnostno napredovanje kot možnost soudeležnosti. Kar pomeni, da ni zadostna le prisotnost (angl. Presence) učencev v šoli, kamor vstopajo vsi vrstniki iz okoliša, marveč se mora sleherni učenec počutiti sprejetega (angl. Acceptance) ter imeti možnost soudeležnosti v celotno šolsko življenje in delo (angl. Participation) ter pri tem doživljati uspešnost (angl. Achievement); (Topping in Maloney 2005, str. 5). Inkluzivnosti torej ni mogoče razumeti kot stanje stvari ali neko dejstvo, ki ga je

moč pripisati določenim šolam, drugim pa ne, marveč je to nikoli povsem doseženi ideal. V bistvu bi inkluzivnost lahko razumeli tudi kot merilo pri vsakokratnem odločanju o konkretnih rešitvah (formalno-strokovnih, institucionalnih ali konkretnih individualnih praks); v tem smislu predpostavlja zmožnost in pripravljenost premisleka, za koga bi lahko bile predvidene rešitve izključujoče. Toda za to moramo imeti ne le koncept inkluzivnega izobraževanja, ki bi bil širše strokovno in politično podprt, ampak bi veljalo vse tako ali drugače udeležene v šolski sistem (pedagoški kader, uradnike, administratorje, inšpektorje, člane komisij, ...) dobro seznaniti s tem konceptom in še pri njih skušati vplivati na bolj konstruktivna stališča, na kar opozarjajo tudi v nekaterih mednarodnih dokumentih (UNESCO 2003).

Predstavljena spoznanja ob proučevanju ideje inkluzije in možnosti razvijanja inkluzivno naravnanih (osnovnih) šol bi v slovenskem prostoru zahtevala kar nekaj sprememb na različnih ravneh in skozi raznolike vidike delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov. Večina teh je vezana na strokovno podprto in utemeljeno ***zavezanost izbranim vrednotam vzgojno-izobraževalne dejavnosti*** v državi ter v tej povezavi spreminjanju oz. razširjanju 'zornih kotov' pri iskanju rešitev, ki bi bile naklonjene idealu inkluzivnosti. Zavezanost vrednotam na različnih ravneh šolskega sistema pomeni ne le njihovega jasnega ***formuliranja***, ampak ***skrb in odgovornost, da so vse dejavnosti tudi dejansko usklajene z zapisanimi vrednotami***. Jasna izoblikovanost vrednotne dimenzije osnovne šole je v zadnjem času tudi v slovenskih strokovnih razpravah zelo živahna in – kot ugotavlja Medveš (2007, str. 6) – se danes rešitve išče večinoma v razvijanju sposobnosti ter pripravljenosti posameznika za samostojno moralno odločanje in odgovorno ravnanje, manj pa z vprašanjem prisvajanja (primernih) lestvic vrednot. Ob tem velja poudariti, da samo oblikovanje vzgojnega koncepta šole kot nujnega dokumenta, ki ga od šol zahteva država, lahko pomeni zgolj uresničevanje zakonodaje brez ozaveščenosti, zakaj je takšen vzgojni koncept pomemben tudi pri vsakodnevnem delu z raznolikimi učenci. Tako torej lahko pomeni le dodatno birokratizacijo dela, ki pa so ji zaposleni na šolah zaradi številnih pravilnikov, ki opredeljujejo delo z učenci, precej nenaklonjeni. Kultura posamezne šole se je v izsledkih številnih raziskav pokazala kot najpomembnejši dejavnik pri uresničevanju inkluzivne naravnosti šol – in to ne le z vidika večje stopnje odgovornosti in senzibilnosti učiteljskega kadra, ampak tudi zaradi vzgojnih učinkov skupnosti, ki predstavlja nenadomestljiv vpliv osebnostnega oblikovanja učencev. Toda pogojev uspešnega vzgajanja ni mogoče zagotavljati z natančnim seznamom učiteljevih znanj in kompetenc, marveč »... mora odprtost za spoštljive odnose, osebno etično zavest in poklicno poslanstvo najprej zgraditi učitelj pri samem sebi« (Kroflič 2007, str. 69).



*Vzgojni koncept šole*, ki naj bi ga oblikovali vsi, tako ali drugače vpeti v življenje in delo šole (vodstvo, (ne)pedagoški kader, svetovalni delavci, učenci, starši, člani lokalne skupnosti), **bi ob preišljeni vpeljavi v pedagoške prakse lahko omogočal tudi nekoliko večjo uravnoveženost vzgojnih in izobraževalnih ciljev**. Žal pa novi predlog Ministrstva za šolstvo in šport, da se svetovalne službe zaradi zmanjševanja stroškov organizira v okviru vzgojno-izobraževalnih centrov, ni ravno spodbuden, saj je veliko težje pričakovati, da lahko svetovalni delavec, ki ni član šolskega kolektiva, 'od zunaj' sooblikuje vzgojni koncept določene šole. Najbrž so ti centri svetovalnih delavcev in specializiranih pedagogov na mestu in povsem utemeljeni v primerih specifičnih potreb šole pri reševanju konkretnih težav učenca ali učitelja. Toda z vidika oblikovanja kulture šole, jasnega vzgojnega koncepta, spodbujanja solidarnostnega duha, iskanja prilagoditev rednega vzgojno-izobraževalnega dela ipd. je prisotnost svetovalnega delavca na vsaki šoli brez dvoma bolj primerna.

Ugotovitve kritične analize obstoječih formalnih rešitev in dobljena mnenja osnovnošolskih učiteljev kažejo, da bi bilo treba za uresničevanje ideje inkluzije po preoblikovanju formalnih okvirov (zakoni, pravilniki, predpisi, ...) temeljito proučiti možnosti ozaveščanja in spreminjanja ne najbolj spodbudnih stališč učiteljev, ki jih potrjuje tudi analiza celotnega vprašalnika *Učitelji o različnih skupinah učencev v naši osnovni šoli* (Peček in Lesar 2006). Predpostavka, da učitelji v svoji dobronamernosti iščejo konstruktivne rešitve, je z vidika stališč in predsodkov do drugačnih precej neutemeljena, zato bi bilo treba **največ pozornosti namenjati vprašanju, kako prepoznavati in po potrebi spreminjati nespodbudna stališča, predsodke**. Sodeč po dobljenih rezultatih v empiričnem delu lahko zaključimo, da dosednji programi usposabljanja na tem področju niso preveč uspešni. Toda tudi kompetenčni model, ki se uveljavlja ob trenutnih prenovah študijskih programov, po mnenju Korthagena (2004, 2005) ne dosega globljih plasti osebnosti, kar pomeni, da ne omogoča (pre)oblikovanja stališč, predsodkov in ključnih prepričanj. To je prav gotovo eno izmed področij, ki jim bo treba v prihodnosti nameniti veliko pozornosti ter interdisciplinarnega pristopanja pri raziskovanju in oblikovanju spodbudnejših modelov. Le tako bomo lahko stopili na pot uresničevanja inkluzivne naravnosti šol.

## ***IX. VIRI IN LITERATURA***

- Ainscow, M. & Tweddle, D. (2001). Developing the roles of local education authorities in relation to achievement and inclusion: barriers and opportunities. Pridobljeno 16. 7. 2005 iz svetovnega spleta:  
[http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/barriers\\_opportunities.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/barriers_opportunities.shtml)
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: making it happen. Birmingham, England: Keynote address presented at the International Special Education Congress.
- Ainscow, M. (1995/2004). Special needs through school improvement: school improvement through special needs. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 265-279.
- Allan, J. (1994). Integration in the United Kingdom. V: Riddell, S. in Brown, S. (ur.), Special Educational Needs Policy in the 1990s: Warnock in the market place. London in New York: Routledge, str. 157-174.
- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države (opombe k raziskavi). V: Skušek-Močnik, Z. (ur.), Ideologija in estetski učinek. Ljubljana: Cankarjev založba, str. 37-99.
- Aniftos, M., McLuskie, L. (2005). On Track Toward Inclusive Education. Pridobljeno 16. 7. 2005 iz svetovnega spleta:  
<http://www.aare.edu.au/03pap/mcl03296.pdf>
- Antia, S. D., Stinson, M. S. in Gaustad, M. G. (2002/2004). Developing membership in education of deaf and hard-hearing students in inclusive settings. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 463-487.
- Apple, W. M. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, W. M. (2004). Cultural politics and the text. V: Ball, S. J. (ur.), The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 179-195.

- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 44-60.
- Barton, L. (1999/2004). Market ideologies, education and the challenge for inclusion. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 342-351.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995, 2. izdaja 1997). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London, Bristol: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2003/2004). Social class and pedagogic practice. V: Ball, S. J. (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 196-217.
- Blair in Bourne (1998). Successful multicultural schools. Pridobljeno 25. 4. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.bristol-lea.org.uk/services/eit/definitions.html>
- Booth, T. (1983). Integration and Participation in Comprehensive Schools. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 58-59.
- Booth, T. in Ainscow, M. (1998). From them to us: setting up the study. V: Booth, T. in Ainscow, M. (ur.), *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, str. 1-20.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. in Dyson, A. (1998). England: Inclusion and exclusion in a competitive system. V: Booth, T. in Ainscow, M. (ur.), *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, str. 193-231.
- Bourdieu, P. (1986/2004). The forms of capital. V: Ball, S. J. (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 15-29.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bradley, A. (1998/2004). Community based rehabilitation in developing countries. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in*

education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 231-245.

- Brown, R. I. in Shearer, J. (1999/2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 139-156.
- Carson, S. (1992). Normalization and portrayal of disabled people. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press, str. 91-95.
- Christensen, C. (1996/2004). Disabled, handicapped or disordered: 'What's in a name?' V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 17-32.
- Christopolos, F. in Renz, P. (1969). A critical examination of special education programs. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press, str. 39-47.
- Cimperle, J., Skalar, V. (1987). Vzgojni zavodi. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. in Skidmore, D. (1995). Dialectical analysisi, special needs and schools as organisations. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 247-264.
- Corbett, J. (2001). Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Creating Inclusive Schools: Guidelines for the Implementation of the National Curriculum Policy on Inclusive Education. (2002). Malta, Floriana: Ministry of Education.
- Davis, P. in Hopwood, V. (2002/2004). Including children with a visual impairment in the mainstream primary school classroom. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 446-462.
- Declaration on the Rights of Disabled Persons. (1975/2004). V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 379-381.

- Definitions / What is an inclusive school? Pridobljeno 25. 4. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.bristol-lea.org.uk/services/eit/definitions.html>
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. (2002). Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Denied a future? Summary. (2001), Save the children, London.
- Department of Education. (2001/2004). Executive summary. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 246-249.
- Developing Inclusive Teacher Education. (2003). Booth, T., Nes, K. in Strømstad, M. (ur.). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Dolenc, D. (2005). Priseljivanje v Slovenijo z območja nekdanje Jugoslavije po II. svetovni vojni. V: Komac, M. in Medvešek, M. (ur.), Percepcije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 37-87.
- Drugačnost otrok v naši šoli (zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986). (1987). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
- Dunn, L. M. (1968/2004). Special education for mildly retarded – is much of it justifiable? V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 261-279.
- Duru-Bellat, M., Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. European Educational Research Journal, št. 3, str. 181-194.
- Dyson, A., Howes, A. in Roberts, B. (2003/2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 280-294.
- Eleweke, C. J. in Rodda, M. (2002/2004). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 347-362.

- Etnična podoba Slovenije skozi statistične podatke: Narodna pripadnost v popisih od leta 1953 do leta 2002. (2005). V: Komac, M. in Medvešek, M. (ur.), Percepcije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 89-165.
- Florian, L. (1998/2005). Inclusive practice: What, why and how? V: Topping K. in Maloney (ur.), The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 29-40.
- Frankl, V. (1994). Zdravnik in duša: osnove logoterapije in bivanjske analize. Celje: Mohorjeva družba.
- Fraser, N. (1989). Talking about Needs: Interpretive Contests as Political Conflicts in Welfare State Societies. *Ethics*, št. 99, str. 291-313.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New Left Review*, št. 212, str. 68-93.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, št. 3, str. 107-120.
- Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (1994/2004). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 157-183.
- Fulcher, G. (1989). Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.
- Gilligan, C. (2001). In a different voice. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Gimenez Adelantado, A., Piasere, L., Liegeois, J. P. (2002). The Education of Gypsy Childhood in Europe, final report. Opre Roma.
- Goffman, E. (1968). Asylums. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press, str. 29-33.
- Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Ljubljana: Društvo 2000.
- Griffiths, M. (1998). Towards a Theoretical Framework for Understanding Social Justice in Educational Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30, št. 2, str. 175-192.
- Gutmann, E. (2001). Demokratična vzgoja. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja (Zbirka Civitas / i2).

- Hahonina, K. (2006). Humano preseljevanje: Ali bo dogodek iz Ambrusa postal model za dokončno rešitev romskega vprašanja? *Mladina*, 45/2005 (4. november 2006)
- Hall, J. P. (2002/2004) Narrowing the breach: can disability culture and full educational inclusion be reconciled? V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 64-81.
- Hanžek, M., Šuštaršič, R. (1999). *Vrednote socialne stratifikacije*. Ljubljana: Revija SRP (Pogum revije SRP).
- Harrower, J. K in Dunlap, G. (2001/2004). Including children with autism in general education classrooms: a review of effective strategies. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 401-419.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 95-101.
- Hegarty, S. (1994). England and Wales. V: Meijer C. J. W., Pijl, S. J. in Hegarty, S. (ur.), *New perspectives in special education: A six-country study of integration*. London in New York: Routledge, str. 79-94.
- Hegarty, S. (2001/2004). Inclusive education – a case to answer. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 184-191.
- Hegarty, S., Pocklington, K in Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in Ordinary School*. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 66-68.
- *Inclusion in the city: Selection, schooling and community*. (2003). Potts, P. (ur.). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- *Inclusive education*. (1997). Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., Hegarty, S. (ur.). London, New York: Routledge.
- *Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem*. (2003). *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja.
- Kavale, K. A. in Mostert, M. P. (2003/2004). River of ideology, islands of evidence. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes*

in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 192-213.

- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1996/2004). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 45-55.
- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1999/2004). Inclusive education: a requirement of a democratic society. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 31-44.
- Kincheloe, J. L. in Steinberg, S. R. (1997). Changing Multiculturalism. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- King-Sears, M. E. (1997/2004). Best academic practices for inclusive classrooms. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. IV). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 111-149.
- Kliewer, C. (2005). Philosophy – Children that learn together, learn to live together. Pridobljeno 25. 4. 2005 iz svetovnega spleta:  
<http://www.uni.edu/coe/inclusion/philosophy/philosophy.html>
- Kodelja, Z. (2001). Pravičnost: najpomembnejša vrlina šole kot socialne institucije. Sodobna pedagogika, 52, 5, str. 8-18.
- Komac, M. in Medvešek, M. (ur.) (2005). Percepcije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi (Povzetki predavanj). (2005). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Pridobljeno 25. 4. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20 (1), str. 77-97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: theory and practice, 11, 2, str. 47-71.



- Kosovel, I. (1987). Drugačnost kot problem nedruagačnih. V: Drugačnost otrok v naši šoli (zbornik s strokovnega posvetovanja, 17. in 18. septembra 1986). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, str. 95-97.
- Kovács-Cerović, T. (2007). Roma education (predavanje 11. januarja 2007 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani). Pridobljeno 12. 2. 2007 iz svetovnega spleta: <http://ceps.pef.uni-lj.si/1semin3.html>
- Krek, J. Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56, 2, str. 118-139.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 24-35.
- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 76-88.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. (Intervju s K. A. Strikeom). *Sodobna pedagogika*, 56, 4, str. 14-23.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomaćiti drugačnost? Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 26-39.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme (Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti). *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 56-71.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: Uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005 a). Stališča osnovnošolskih učiteljev do notranje diferenciacije in individualizacije. V: Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 303-323.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 56, 1, str. 90-107.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2006). How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European Journal of Teacher Education*, 29, 3, str. 387-399.

- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 90-105.
- Leyden, G. (1978). Psychologists and segregation. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 50-55.
- Lindsay, G. (2003/2004). Inclusive education: a critical perspective. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 11-30.
- Lukšič-Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU, Založba ZRC.
- Lukšič-Hacin, Marina (2004). Konceptualne dileme v razpravah o multikulturalizmu in globalizaciji. *Dve domovini/Two homelands*, 19, str. 107-120.
- Lynch, K. in Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3 (2), str. 131-164.
- Lynch, K., Lodge, A. (2002). *Equality and Power in School: Redistribution, recognition and representation*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Macura-Milovanović, S. (2006). *Otroci z Deponije: Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem: analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji: kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24, 1, str. 13-15.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McDonald, C., Kovács, J., Fényes C. (2001). *The Roma children resource book*. Budapest: Open Society Institute.
- McDonell, J. (1998/2004). Instruction for student with severe disabilities in general education settings. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 420-445.

- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53, 5, str. 24-41.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 84-102.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 10-23.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncepti med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 6-29.
- Medvešek, M., Vrečer, N. (2005). Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. V: Komac, M. in Medvešek, M. (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 269-377.
- Meijer C. J. W., Pijl, S. J. in Hegarty, S. (ur.) (1994). *New perspectives in special education: A six-country study of integration*. London in New York: Routledge.
- Meijer, C., Soriano, V. in Watkins, A. (2003/2004). *Special needs education in Europe: inclusive policies and practices*. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 331-346.
- Mencin Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V: Ule, M. (ur.), *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, str. 119-142.
- Mežnarić, S. (1986). »Bosanci«. A kuda idu Slovenci nedeljom? Ljubljana: Krt.
- Milekšič, V. (2005). Prehodnost in uspešnost pri delni zunanji diferenciaciji. *Vzgoja in izobraževanje*, 2/3, str. 14-20.
- Mitchell, D. (2004). Introduction to Volume II. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 1-10.
- Momilović, K., Gredel, M. (1980). *Primjena elektroničkih računala u određivanju metričkih karakteristika i izračunavanje testovnih rezultata*. Zagreb: Društvo psihologa Hrvatske.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy.
- Nemitz, R. (1992). *Družina in šola kot dispozitiv vzgoje*. V: Bahovec, E. D. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt, str. 62-85.

- Nes Mordal, K. in Strømstad, M. (1998). Norway: Adapted education for all? V: Booth, T. in Ainscow, M. (ur.), From them to us: An International Study of Inclusion in Education. London: Routledge, str. 101-122.
- Nes, K. (2000). The inclusive school and teacher education about curricula and cultures in initial teacher education. Pridobljeno 25. 4. 2005 iz svetovnega spleta: [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_n/nes\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_n/nes_1.htm)
- Noddings, M. (1999). Two Concepts of Caring. PES Yearbook. Philosophy of Education. Pridobljeno 10. 6. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/>
- Noddings, N. in Slote, M. (2003). Changing Notions of the Moral and Moral Education. V: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Standish, P. (ur.), The Blackwell Guide to the Philosophy of Education, Malden, Oxford: Blackwell Publishing, str. 341-355.
- Norwich, B. (2002/2004). Education, inclusion and individual Differences: recognising and resolving dilemmas. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 101-119.
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države? Sodobna pedagogika, 55, 4, str. 102-123.
- Novljan, E. (1992). Kako integrirati, da ne bi segregirali. V: Žagar, F. (ur.), Kaj hočemo in kaj zmoremo? Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 196-202.
- Novljan, E., Jelenc, D., Kastelic, L., Kogovšek, D., Lipec Stopar, M., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M. in Žolgar Jerković, I. (2004). Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi (Projekt št. V5-0562-01): Ciljni raziskovalni program »Konkurenčnost Slovenije 2001-2006«. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- OECD (January 2007). Improving school leadership: Country Background Report for Norway. Utdanningsdirektorattet, Norwegian Directorate for Education and Training. Pridobljeno 8. 3. 2007 iz svetovnega spleta: [http://udir.no/upload/Rapporter/OECD-rapport\\_om\\_skoleledelse\\_2007.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/OECD-rapport_om_skoleledelse_2007.pdf)
- Oliver, M. (1996). Understanding Disability: From Theory to Practice. London: MacMillan Press Ltd.
- Osnovno šolstvo - družbeno varstvo otrok (1980). Ljubljana: Časopisni zavod uradni list SR Sloveniji.

- Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. (2006). Založnik, B. (ur.). Nova Gorica: Melior, Educa.
- Paccione, A. V. (2000). Developing a Commitment to Multicultural Education. *Teachers College Record*, 6, str. 980-1005.
- Paine, T. (1988). Pravice človeka. *Problemi, Eseji* 5, 10, str. 62-69.
- Parrish, T. B. (2000/2004). Restructuring special education funding in New York to promote the objective of high learning standards for all students. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 463-490.
- Parsons, C. (1999). *Education, Exclusion and Citizenship*. London in New York: Routledge.
- Pavčič, M. (1970). Posebno šolstvo na Slovenskem. V: Schmidt, V., Melik, V., Ostanek, F. (ur.), *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 641 – 661.
- Peček Čuk, M. (1998 a). Izobraževanje razrednih učiteljev za integracijo učencev s posebnimi potrebami. V: Peček Čuk, M. (ur.), *Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 117-126.
- Peček, M. (1992). Integracija – le novo ime za posebno izobraževanje? V: Žagar, F. (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 206-211.
- Peček, M. (1998). Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).
- Peček, M. (2001). Integration versus segregation – the case of Slovenia. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6, 2, str. 45-64.
- Peček, M. (2005). Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two homelands*, 22, str. 29-48.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika*, 56, 5, str. 56-79.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57, 1, str. 10-34.

- Pečjak, V. (1999). Vrednote kot milo za pranje vesti. Razgledi, 5/1132 (3. 3. 1999), str. 8-9.
- Pediček, F. (1987). Drugačnost in različnost otrok v vzgoji in izobraževanju. V: Drugačnost otrok v naši šoli (zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bil v Ljubljani 17. in 18. septembra 1986). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, str. 66-77.
- Perrin, B. in Nirje, B. (1985/2004). Setting the record straight: A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 33-41.
- Phtiaka, H. (2001). Editorial introduction: Special and inclusive education in the Mediterranean at the beginning of the new millennium. Mediterranean Journal of Educational Studies, 2, str. 1-13.
- Pijl, S. J. (1994). United States. V: Meijer C. J. W., Pijl, S. J. in Hegarty, S. (ur.), New perspectives in special education: A six-country study of integration. London in New York: Routledge, str. 55-78.
- Pijl, S. J. (1997). The Resources for Regular Schools with Special Needs Students: An International Perspective. V: Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., Hegarty, S. (ur.) Inclusive education. London, New York: Routledge, str. 54-62.
- Pismo EERC to United Nations Committee for the Elimination of Racial Discrimination (5. 3. 2003). Pridobljeno 15. 9. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.errc.org>
- Popis 2002. Pridobljeno 10. 6. 2006 iz svetovnega spleta: <http://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Uradni list RS, št. 12/1996, 23/1996 in 64/2001.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, (1999). Uradni list RS, št. 29/1996, 64/2003, 65/2005, 64/2006.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev

vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.  
Uradni list RS, št. 25/2006.

- Predlog Zakona o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (EVA: 2005-1516.0001, prva obravnava), Ljubljana, 23. 11. 2006. Pridobljeno 21. 4. 2007 iz svetovnega spleta: <http://www.dz-rs.si/index.php?id=101&vt=40&st=a&qsn=ZRomS-1&mandate=-1&unid=PZ|4D457D6AD4AB8CD1C1257248002DDFE7&exp=PZ|F7EB16D8D2DCFBFFC125723600411A1B#listrowPZ|F7EB16D8D2DCFBFFC125723600411A1B>
- Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2006/2007. Pridobljeno 18. 4. 2007 iz svetovnega spleta: [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=833](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=833)
- Rawls, J. (1999). A Theory of Justice. Oxford: University Press.
- Razdevšek-Pučko, C. (1990). Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobj v poklicnem razvoju učiteljev. V: Učitelj, vzgojitelj – družbena perspektiva (zbornik). Bled: ZDPDS, str. 147-149.
- Razdevšek-Pučko, C. (2003). Poduspešnost. V: Peček, M., Razdevšek-Pučko, C. (ur.), Uspešnost in pravičnost v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 117-130.
- Reasons against segregated schooling. (2003). Centre for Studies on Inclusive Education. Pridobljeno 3. 3. 2007 iz svetovnega spleta: <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/reasonsagstsegschooling.pdf>
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. Sodobna pedagogika, letnik 54 (posebna izdaja), str. 64-83.
- Riddell, S. (2000/2004). Inclusion and choice: mutually exclusive principles in special educational needs? V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 120-138.
- Roaf, C. in Bines, H. (1989). Needs, Rights and Opportunities. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press, str. 15-23.
- Roter, P. (2005). Vloga jezika v integracijskem procesu. V: Komac, M. in Medvešek, M. (ur.), Percepcije slovenske integracijske politike. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 237-268.
- Rouse, M. in Florian, L. (1997/2004). Inclusive education in the market-place. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in

education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 326-341.

- Rutar, D. (1997). Za hendikep in proti integraciji invalidov. *Didakta*, 34/35, str. 35-40.
- Sagadin, J. (1970). Kvantitativna analiza razvoja osnovnega šolstva na Štajerskem, Koroškem, Kranjskem in Primorskem po uveljavitvi osnovnošolskega zakon iz leta 1869 ter kvantitativni prikaz osnovnega šolstva v poznejši Dravski banovini. V: Schmidt, V., Melik, V., Ostanek, F. (ur.), *Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 65 - 170.
- Sasso, G. M. (2001/2004). The retreat from inquiry and knowledge in special education. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. IV)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 57-89.
- Schaffner, B. C. in Buswell, B. E. (1996/2004) Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 295-313.
- Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 320-337.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem (I. del)*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. in Masten, W. G. (1998/2004). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: a literature review. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. IV)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 172-198.
- Sen, A. K. (2002). *Ekonomija blaginje: izbrane razprave*. Ljubljana: Založba/\*cf (Rdeča zbirka).
- Shaughnessy, M. F., Sardoč, M. (2000). An interview with Kenneth A. Strike. *The school field (elektronski vir)*, 11, ½, str. 101-115.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. London, New York: Open University Press.



- Skrtic, T. M., Sailor, W. in Gee, K. (1996/2004). Voice, collaboration, and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 214-246.
- Skubic Ermenc, K. (2001). Koncepti kakovostnega znanja modernega tujega jezika v teoriji ter v slovenskih osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtih. *Sodobna pedagogika*, 52, 1, str. 186-205.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Skubic Ermenc, K. (2004) Prispevek k razpravi o posebnih potrebah z vidika učencev priseljencev, *Vzgoja in izobraževanje*, 6, str. 53-56.
- Skubic, A. E. (2005). *Obrazi jezika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Slee, R. (1997). Imported or Important Theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 3, str. 407-419.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising Special Education*. London in New York: Routledge, str. 126-136.
- Slee, R. (2001/2004). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 73-85.
- Slote, M. (1999) *Caring versus the Philosophers*. PES Yearbook. *Philosophy of Education*. Pridobljeno 10. 9. 2005 iz svetovnega spleta:  
<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/>
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2000) (ur. A. Bajec idr.). Ljubljana: DZS, izdala Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
- Smyth, G. (2001). Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija. *Sodobna pedagogika*, 52, 2, str. 100-121.
- Šolska zakonodaja. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 137-155.
- Stanovich, P. J. in Jordan, A. (1998/2004). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. IV)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 199-223.
- *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – osrednje teoretične teme*. Ljubljana: ZIFF.
- Stubbs, S. (2000). Definitions of Special, Integrated and Inclusive Education – 'Square Holes'. Pridobljeno 10. 9. 2005 iz svetovnega spleta:  
[http://www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/square\\_holes.shtml](http://www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/square_holes.shtml)
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Šučur, Z. (1997). Integracija i inkluzija: sličnosti i razlike. *Defektologica Slovenica*, 5, str. 7-17.
- Swann, W. (1982). *Psychology and Special Education*. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 56-57.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: CA, Sage publications.
- Ten reasons for inclusion. Pridobljeno 3. 3. 2007 iz svetovnega spleta:  
<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/10rsns.htm>
- Teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo z šolstvo in šport. Pridobljeno 15. 5. 2007 iz svetovnega spleta:  
[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/ZOFVI\\_0327\\_07.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/ZOFVI_0327_07.pdf)
- *The education mirror 2006*. (2007). The Norwegian Directorate for Education and Training. Pridobljeno 7. 3. 2007 iz svetovnega spleta:  
[http://udir.no/upload/Forskning/the\\_education\\_mirror\\_2006.pdf](http://udir.no/upload/Forskning/the_education_mirror_2006.pdf)

- The Education of Gypsy Childhood in Europe. Final report. (2002). Pridobljeno 2.2. 2006 iz svetovnega spleta: [http://improving-ser.jrc.it/default/page.gx?\\_app.page=entity.html&\\_app.action=entity&\\_entity.object=TSER----0000000000001339&\\_entity.name=Report](http://improving-ser.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER----0000000000001339&_entity.name=Report)
- The Education System in Norway (2005/06). Pridobljeno 24. 3. 2007 iz svetovnega spleta: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NO&language=EN>
- The Education System in Slovenia (2000/01). Pridobljeno 24. 3. 2007 iz svetovnega spleta: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SI&language=VO>
- The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland 2004/05). Pridobljeno 24. 3. 2007 iz svetovnega spleta: <http://194.78.211.243/eurybase/application/frameset.asp?country=uk&language=vo>
- The Roma Education Resource Book. (1999). Fényes, C., McDonald, C., Mészáros, A. (ur.). Budapest: Open Society Institut.
- The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). World conference on special needs education: access and quality. UNESCO: Salamanca. Pridobljeno 15. 9. 2005 iz svetovnega spleta: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Theorising Special Education (1998). Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.). London in New York: Routledge
- Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). Okolje in uspešnost učencev. Ljubljana: DZS.
- Tomlinson, S. (1982). A Sociology of Special Education. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press, str. 59-65.
- Tomlinson, S. (1985/2004). The expansion of special education. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 433-443.

- Topping, K. in Maloney, S. (2005). Introduction. V: Topping K. in Maloney S. (ur.), The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 1-14.
- Towards inclusive schools? Clark, C., Dyson, A. in Millward, A.(ur.). London: David Fulton Publishers.
- Trstenjak, A. in Ramovš, J. s sod. (1994). Strokovni izrazi v logoterapiji. V: Frankl, V. (1994). Zdravnik in duša: osnove logoterapije in bivanjske analize. Celje: Mohorjeva družba, str. 293-314.
- Učenje – skriti zaklad (1996). Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Ulaga, J. (1994). Osnovna šola s prilagojenim programom v času tranzicije. Sodobna pedagogika, 45, 7-8, str. 405-412.
- Ule Nastran M. (2000) Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & a Vision (Conceptual Paper). Pridobljeno 15. 9. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji (2004). Eurydice.
- Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe: zbornik prispevkov iz razprave na okrogli mizi (ur. L. Kastelic). (2005). Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Ustava Republike Slovenije. (2001). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, 52, 2, str. 122-141.
- Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 527 – 544.
- Veliki angleško-slovenski slovar (elektronska verzija).
- Verbinc, F. (1997). Slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vislie, L. (1997). Intagration Policies, School Reforms and the Organisation of Schooling for Handicapped Pupils in Western Societies. V: Clark, C., Dyson, A. in

Millward, A. (ur.), Towards inclusive schools? London: David Fulton Publishers, str. 42-53.

- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 1, str. 17-35.
- Vpis učencev v osnovnošolsko izobraževanje po vrsti šole, vrsti programa in spolu, Slovenija (začetek šolskega leta). Pridobljeno 18. 4. 2007 iz svetovnega spleta: <http://www.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>
- Vršnik Perše, T. (2005 a). Učinki aktualne zakonodaje v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi (Povzetki predavanj). Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 17-21.
- Vršnik Perše, T. (2005). Integracija otrok s posebnimi potrebami: analiza sprememb zakonodaje vzgoje in izobraževanja ter njeni učinki (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Ware, L. (1998). USA: I kind of wonder if we're fooling ourselves. V: Booth, T. in Ainscow, M. (ur.), *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, str. 21-49.
- Weatherley, R. A. in Lipsky, M. (1977). Street-level bureaucrats. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 47-50.
- Wehmeyer, M. L., Lance, D. G. in Bashinski, S. (2002/2004). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: a multilevel model. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 314-330.
- Wikipedija. Pridobljeno 26. 3. 2007 iz svetovnega spleta: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Diskurz>
- Wilson, B. A. (1999/2004). Inclusion: empirical guidelines and unanswered questions. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. IV)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 224-245.
- Wilson, J. (2004). Justice and disability. *European Journal of Special Needs Education*, 1, str. 99-106.

- Wolfensberger, W. (1983/2004). Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 42-50.
- Zakon o osnovni šoli. (1996). V: Šolska zakonodaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 107-143.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 118/2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.
- Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi. Ljubljana: Založba /\*cf. (Oranžna zbirka).
- Zaviršek, D., Zorn, J., Videmšek, P. (2002). Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje. Ljubljana: Študentska založba.
- Zidar, M. (2005). Otrok s hiperkinetično motnjo v šoli. Sodobna pedagogika, 56, 4, str. 42-55.

## X. PRILOGE

Priloga št. 1 - *Predlagana poizvedovanja o šoli (Booth and Ainscow 1998, s. 10)*

<p><b>Šola in skupnost</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Število učencev, starost</li><li>• Kriteriji izbiranja – kdo je vključen in izključen iz šole glede na dosežke, vedenje in nezmožnosti?</li><li>• Kakšno je geografsko področje okrog šole?</li><li>• Kako bi opredelili okolico in skupnost šole?</li><li>• Kakšen je odnos med šolo in njeno skupnostjo ter kako se to odraža v formalnih in neformalnih relacijah s starši ter ostalimi?</li></ul>
<p><b>Politika in prakse kategoriziranja</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kako razvrščajo učence glede na dosežke znotraj šole in med razredi ter kakšen učinek tega je mogoče opaziti?</li><li>• Do katere stopnje so nekateri učenci bolj cenjeni kot drugi in kako se to kaže?</li></ul>
<p><b>Razvijanje učenja in poučevanja ter politika pomoči</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kakšna je šolska politika zmanjševanja težav učencev ali podpore učencem, ki izkušajo težave pri učenju?</li><li>• Kako prepoznavajo učence, ki izkušajo težave?</li><li>• Kako porazdeljujejo finančna sredstva, da pomagajo učencem, ki izkušajo težave pri učenju in socialni participaciji?</li></ul>
<p><b>Razredne prakse</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kako so načini poučevanja prilagojeni različnostim učencev?</li></ul>
<p><b>Participacija</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Katere razlike v akademski participaciji je mogoče opaziti na šoli?</li><li>• Kakšne možnosti za socialno participacijo znotraj šole obstajajo in kakšno je strinjanje s temi možnostmi med učenci?</li></ul>
<p><b>Razlike v perspektivah</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kakšne različnosti pogledov na inkluzijo in izključevanje je mogoče razkriti med osebjem, učenci, starši in ostalimi vključenimi v šolo, ter med raziskovalci te študije primera?</li></ul>
<p><b>Lokalni in nacionalni kontekst</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Katera oz. kakšna je lokalna in nacionalna politika, ki najbolj očitno vpliva na inkluzijo in izključevanje znotraj šole?</li></ul>

**Definicije**

1. Ali sta inkluzija in ekskluzija razumljeni kot nedokončana procesa, ali kot preverljivo stanje z vidika šolskega sistema (znotraj/zunaj rednega šolanja) in z vidika redne šole (ves čas/del časa vključen v reden pouk)?
2. Ali so katere izmed oblik izključevanja sprejete odobravajoče in so samo nekatere oblike ekskluzije nesprejemljive?
3. Ali sta inkluzija in ekskluzija videna kot ločena procesa, ki vplivata na različne skupine učencev, ali sta videna kot medsebojno močno povezana?
4. Ali se inkluzija in ekskluzija navezujeta samo na omenjene skupine kategoriziranih učencev ali se dotikata vseh učencev, katerih participacija v kulturo, v kurikulum in skupnost rednih šol bi lahko bila večja?

**Odzivi na različnost**

5. Ali so nekateri učenci videni kot 'drugi', kot 'oni' bolj kot 'mi'?
6. Ali so težave pri učenju ali nezmožnosti pripisane hibam, poškodbam učencev ali so razumljene kot pojavljajoče se v razmerju učencev ter njihovim socialnim ter fizičnim okoljem?
7. Ali je odziv na težave, ki jih izkušajo nekateri učenci, možno razumeti kot individualen in tehničen ali tudi kot stvar vrednot in filozofije, politike, strukture in kurikulumu, ki vplivajo na vse učence?
8. Ali je različnost prepoznana kot bogastvo, ki se ga ceni ali je razumljena kot problem, ki ga je potrebno preseči?
9. Ali je participacija znotraj lokalne redne šole razumljena kot pravica ali kot odvisna od profesionalne presoje?
10. Ali je v šoli poudarek na skupnem kurikulumu za vse ali na posebnem kurikulumu za nekatere?

**Prepoznavanje različnosti perspektiv**

11. Ali sta inkluzija in ekskluzija v šoli povezani s širšimi družbenimi in političnimi procesi?
12. Ali so koncepti uporabljeni za razpravo o inkluziji in ekskluziji, ki sta razumljeni kot univerzalni ali kot zakoreninjeni v družbenem in kulturnem kontekstu, ki ustvarjata kompleksne interpretacije in sta nevarni?
13. Ali je stališče do inkluzije in ekskluzije razumljeno kot skupno znotraj države, ki se sklicuje na nacionalno perspektivo ali kot posebej premišljene perspektive, glasovi in interesi?
14. Ali so različnosti perspektiv na inkluzijo in ekskluzijo med šolskim osebjem in učenci prepoznane ali so spregledane?
15. Ali so različni glasovi znotraj skupin raziskovalcev pojasnjeni ali ostajajo nejasni?
16. Ali so oblike predstavitve in raziskovalne metode razumljene kot del stališča do inkluzije in ekskluzije ali so ločene od njih?