

dr. Irena Lesar, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

## **KAKO URESNIČEVATI INKLUZIVNOST ŠOL? PRIMERA DVEH ŠOL IZ RIMA.**

Na izpostavljeno vprašanje skušamo v različnih družbah in šolskih sistemih poiskati čim bolj prepričljive in uresničljive odgovore, četudi gre za idejo, ki pri realizaciji pogosto naleti na številne in zelo kompleksne ovire. Nedvomno se že na ravni širše družbe s poudarjanjem bolj pomembnih vrednot lahko pojavijo očitnejše težave pri uresničevanju inkluzivnosti, kot je npr. izrazito izpostavljanje tekmovalnosti in 'kvantifikacije' znanja v nasprotju z uresničevanjem sodelovanja in enakosti, na kar so nekateri avtorji opozarjali že zelo zgodaj (npr. Christopolos in Renz, 1969). Tudi sočasni obstoj večinskih in posebnih (specializiranih) šol (ki ga je moč zaslediti v večini evropskih in tudi mnogih drugih državah severnega dela sveta), vpliva na to, da se izbira opravlja pri vprašanju, kje so/bodo nameščeni hendikepirani učenci. Redko se izpostavlja vidik kakovosti pedagoškega dela, ki vpliva na učenčevo počutje sprejetosti in uspešnost v (posebni) šoli. Tudi v samem procesu izbire večinske ali posebne šole obstaja velika nevarnost onemogočanja uresničevanja inkluzivnosti, saj lahko tako starši kot učenci, pogosto zaradi neosveženosti, kot 'birokrati', zaradi težnje po ohranitvi obstoječega sistema ločenega šolanja, izbirajo takšne možnosti, ki ne prispevajo k večji stopnji inkluzivnosti (Riddell, 2004). Nezanemarljiv vidik je samo izobraževanje učiteljev in specialnih pedagogov, kjer analize kažejo, da je ločeno usposabljanje na terciarni stopnji potrebno spremeniti na način poenotenja temeljnega usposabljanja za delo učitelja in omogočanja nadaljnjih specializacij za posebnosti pedagoškega dela s specifičnimi skupinami učencev (Lesar, 2009). Izkušnja ločenega izobraževanja učiteljev in specialnih pedagogov verjetno vpliva tudi na prakse sodelovanja različnih strokovnjakov, pa tudi na sodelovanje z učenci in njihovimi starši, kar je po številnih raziskavah eden od ključnih dejavnikov udejanjanja inkluzivnosti (Dyson idr., 2004). In nenazadnje je potrebno omeniti stališča pedagoških in vodstvenih delavcev do skupnega šolanja raznolikih učencev in do poučevanja v heterogenih razredih, ki so po dosedanjih raziskovalnih izsledkih najpomembnejši dejavnik uresničevanja ideje inkluzije (prav tam).

Ker šolskih sistemov, ki ne poznajo nobenih ločenih šol, ni ravno veliko, je bilo toliko bolj zanimivo spoznati

delovanje dveh šol in uresničevanje inkluzivnosti v italijanskem šolskem sistemu, v katerem so že leta 1977 'zaprli' vse posebne šole (kar je bilo v literaturi deležno številnih kritik). To pomeni, da se od šol v Italiji pričakuje, da sprejmejo vse učence in pedagoško delo prilagodijo njihovim specifičnostim. Sredi maja smo – v okviru projekta Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje z naslovom Raising the Achievement of all Learners in Inclusive Education – imeli priložnost opazovati, kako se lotevajo uresničevanja ideje inkluzije na dveh izbranih šolah v Rimu.

### **NEKAJ KLJUČNIH ZNAČILNOSTI ITALIJSKEGA ŠOLSKEGA SISTEMA Z VIDIKA INKLUZIVNOSTI**

Nedvomno je najprej treba poudariti, da so se v Italiji v preteklih skoraj štirih desetletjih, ko so uknili vse posebne šole in se je delež priseljske populacije izjemno povečal, soočali s precej zahtevnimi izzivi organiziranja šolskega sistema na način, da uresničuje načelo 'šola za vse' in da se – kot je zapisano v njihovi ustavi – »odstranijo vse ovire, ki omejujejo svobodo in enakost državljanov, da bi zagotovili celovit razvoj človeka« (člen 3, Petrella, 2015). Na uvodnem srečanju z odgovornimi na direktoratu za učence znotraj ministrstva za šolstvo so nam pojasnili, da je mogoče proces inkluzije dosegati le preko sodelovanja različnih ravni šolskega sistema: nacionalnega, regionalnega, lokalnega in institucionalnega. Za formalno urejenost področja šolanja in večji delež financiranja javnih šol (80,72 %) skrbijo na ministrstvu, medtem ko regije, pokrajine in občine poskrbijo zlasti za šolske asistente, organiziranje teritorialnih podpornih centrov, dodatna sredstva in usposabljanja že zaposlenih učiteljev. Italijanski šolski sistem je organiziran v skladu z načelom subsidiarnosti in avtonomije šol, kar pomeni, da se šole same odločajo o didaktičnih, organizacijskih in raziskovalnih dejavnostih, medtem ko so manj avtonomne na področju financiranja in izbire učiteljev, saj jih na šole namešča ministrstvo. Od šolskega leta 2013/2014 mora vsaka šola pripraviti letni načrt inkluzivnosti, ki predstavlja osnovo za načrt

vzgojno-izobraževalnih prilagoditev oz. ponudb (kurikularne, izven-kurikularne, organizacijske, vzgojne). Na koncu šolskega leta pa morajo šole oceniti učinkovitost predvidenih prilagoditev in ponudbe.

Posredovali so nam podatke, da je bilo v šolskem letu 2012/2013 med vsemi 8 841 260 šoloobveznimi učenci 219 578 (*pupils with disabilities*) hendikepiranih<sup>1</sup> (2,48 %) in 110 t. i. podpornih učiteljev, kar pomeni, da je v razredu, kjer se šolata dva hendikepirana, ves čas prisoten še en podporni učitelj. Po ocenah naj bi se okrog 300 000 učencev soočalo s specifičnimi učnimi težavami (3,39 %), ki pa po zakonu iz leta 2010 niso upravičeni do podpornega učitelja, marveč potrebujejo le nov način poučevanja glede na njihov način učenja. Cilj tega zakona je bil, da preusmeri osredotočenost z medicinskega na pedagoški diskurz (interno gradivo). Ob tem je potrebno izpostaviti, da v skupino oseb s posebnimi potrebami v Italiji ne uvrščajo le hendikepiranih učencev (*pupils with disabilities*), učencev s specifičnimi učnimi težavami in učencev z razvojnimi specifičnostmi (*specific developmental disorder*), marveč tudi nepriviligirane učence bodisi zaradi socialno-ekonomskega, kulturnega ali jezikovnega dejavnika, oziroma učence, ki so zaradi česarkoli potrebni posebne skrbi (Petrella, 2015).

Brez dvoma pa ima na institucionalni ravni enako pomembno vlogo sodelovanje pedagoških delavcev: razredni in predmetni učitelji, podporni učitelji in ostali (npr. psihologi, zdravniki, socialni delavci, asistenti), ki se vsakodnevno soočajo z izzivi inkluzivnosti. V razredih, kjer so vključeni hendikepirani učenci, je prisoten vsaj še en (lahko tudi več) podporni učitelj (ki se je v svojem študiju nadalje specializiral za delo s hendikepiranimi učenci) in včasih tudi osebni asistent, in vsi so polnopravni člani razrednega tima, ki sodelujejo v vseh aktivnostih, torej skupaj načrtujejo in ocenjujejo.

Ocenjevanje pri hendikepiranih učencih je izvedeno v skladu z njihovim individualiziranim načrtom oziroma pri ostalih skupinah v skladu s personaliziranim načrtom, pri čemer je bolj v ospredju celovit učenčev napredek kot le akademski standardi.

## IZKUŠNJA OPAZOVANJA POUKA NA OSNOVNI IN NIŽJI SREDNJI ŠOLI

Po uvodni predstavitvi šol je bilo takoj očitno, da je udejanjanje inkluzivnosti eden izmed najpomembnejših ciljev obeh šol, pri čemer je potrebno poudariti, da so zelo pogosto izpostavljali potrebnost sledenja tej ideji zlasti zaradi socialnih učinkov skupnega šolanja, torej zaradi tega, da bodo učencem omogočali izkušnje spoštljivega sobivanja, kar bo nedvomno prispevalo k večji stopnji širše družbene tolerantnosti do drugačnih. To pojasnilo je omogočalo razumevanje nekoliko neobičajnih pedagoških praks, saj smo bili prisotni pri pouku, ki je večinoma utemeljen na medpredmetnih projektih, na uporabi izraznega in kreativnega jezika ter gibanja, uporabi praktičnih aktivnosti oz. izkustvenega učenja, uporabi različnih sodobnih tehnologij, sodelovalnega in vrstniškega učenja kot tudi problemskega učenja oz. poučevanja.

Pojasnili so nam, da je v osnovni šoli (od 1. do 5. razreda) zelo velik poudarek na glasbi, saj naj bi omogočala ne le enostavno vključevanje slehernega učenca, marveč je tudi zelo močno izrazno sredstvo in spodbuja sodelovanje z drugimi. Na osnovnošolski ravni ne poučujejo glasbenih instrumentov, pač pa raziskujejo neskončne možnosti glasbenega jezika (zvok, ritem, izražanje preko telesa, pesmi ...) in povezanosti z drugimi jeziki oz. področji (italijanščina, umetnosti, naravoslovje, etnologija ...). Pouk na osnovnošolski ravni praviloma začne v šolski dvorani, kjer skupaj z učiteljem glasbe približno 15 minut izvajajo najrazličnejše ritmične vaje, pojejo, ustvarjajo zvoke s svojim telesom in plešejo. Potem jih razredne učiteljice odpeljejo v matične razrede, kjer nadaljujejo s poukom.

Jeseni so začeli s projektom v šolski knjižnici, ki ni primarno namenjena hrambi in izposoji knjig, pač pa je socialni prostor, kjer izvajajo projekte ob branju najljubših knjig večine učencev. Predstavljeni projekt, v katerem so izbrali knjigo Mali Princ, je ne le medpredmetni, marveč tudi medrazredni, saj sodelujejo dva oddelka 2. razreda in en oddelek 3. razreda. Te razrede so izbrali zaradi visokega deleža učencev s posebnimi potrebami (3 hendikepirani učenci – nizke intelektualne sposobnosti, jezikovne težave

<sup>1</sup> V italijanskem šolskem sistemu morajo pri identifikaciji hendikepiranih sodelovati zdravstveni in šolski sistem ter skupaj oblikovati t. i. 'funkcionalno diagnozo' oz. 'dinamično-funkcionalni profil' (s čimer želijo doseči prehod iz medicinskega na pedagoški model iskanja rešitev), ki je potem osnova za oblikovanje individualiziranega načrta. To je verjetno razlog, zakaj v zakonodaji niso našteje posamezne skupine hendikepiranih, kot jih poznamo pri nas, saj ni v ospredju medicinska diagnoza, marveč ocena učenčevih sposobnosti in njegovega/njenega funkcioniranja skozi različne vidike (intelektualni, čustveni, socialni, telesni, jezikovni ...).

in motnje avtističnega spektra ter 6 učencev s specifičnimi učnimi težavami) in v okviru projekta spodbujajo izražanje misli, doživetij, razpoloženj in čustev preko interaktivnih iger, sodelovalnega učenja, integriranega poučevanja in z uporabo različnih načinov izražanja (besede, glasba, ples).

V okviru spoznavanja dneva v mestu so četrtošolce spodbudili k samostojni uporabi sodobne tehnologije. Razdeljeni v manjše skupine so učenci sodelovali pri raziskovanju digitalnih in analognih materialov na izbrano tematiko (npr. zdravstveni sistem, šolski sistem ...) ter skupaj pripravili učno uro za svoje sošolce z uporabo sodobne tehnologije in pripravljenimi animacijami. Prvošolce pa so povabili v svoje mesto, ki so ga oblikovali iz maket, da so spoznavali, kje v mestu lahko opravljamo dnevne aktivnosti (npr. nakupovanje hrane, obisk zdravnika, dvigovanje denarja na bankah ...).

Na šoli smo presenečeno ugotovili, da učencem ponujajo tudi jogo (izvaja jo zunanja sodelavka, sodelujejo pa vsi v razred vključeni učitelji), ker naj bi joga imela velik vpliv na koncentracijo učencev, na bolj obvladano vedenje, telesno razgibanost in čustveno umirjenost ter naj bi izboljšala samozavest, koordinacijo, fleksibilnost in učence naučila, kako naj se pomirijo in sprostijo.

V 3. razredu pa so imeli projekt 'igranja s čustvi', v okviru katerega naj bi učenci preko iger in izbranih vaj spoznavali svoja čustva (jih znali izražati in obvladovati svoja intenzivna čustvena stanja). S projektom so začeli zato, ker so v tem razredu opazili, da je velika večina učencev izrazitih individualistov z zelo slabo razvito empatijo, kar je oviralo večino skupinskih oblik dela. In ker jim je zelo pomembno, da so učenci empatični ter spoštljivi drug do drugega, so se odločili za ta projekt. Popotovanje v notranjo deželo doživljanja so izpeljali skozi različne dejavnosti, učenci pa so pisali dnevnik, v katerem so opisovali različne vidike čustvenega doživljanja, možnosti izražanja teh, pomen sodoživljanja in sprejemanja bližnjega ter načinov družbenega sobivanja.

Na nižji srednji šoli (od 6. do 8. razreda), ki je del obveznega izobraževanja, pa so nam najprej pripravili kratek koncert 85-članskega orkestra in zbora, s katerima so začeli pred enim letom v okviru interesnih dejavnosti. Namen tega je zlasti vključevanje učencev z različnimi učnimi težavami in povezovanje glasbe z ostalimi jeziki in področji. Potem smo si ogledali medpredmetni projekt kreativno gibanje, ki se odvija med tremi oddelki 1. letnika in ga vodi zunanja sodelavka (plesna učiteljica) v sodelovanju z učiteljico jezika in likovne umetnosti. Cilj projekta je omogočiti učencem, da preko različnih kognitivnih in

senzornih kanalov (vizualni, nejezikovni, avdio, kinestetični) izražajo sebe v množici različnih jezikov. Ob uporabi svojih teles, ki omogočajo pristopanje k drugim in komuniciranje, odkrijejo nov način vzpostavljanja odnosov, pa tudi spoznavanja. Predstavili so nam tudi uro glasbene terapije (izvajata jo dve glasbeni terapevtki, zunanji sodelavki), s katerimi skušajo doseči zlasti pozitivne spremembe na ravni komunikacije in socialnih spretnosti, poteka pa v majhnih skupinah hendikepiranih in nehendikepiranih učencev. Na vrtu pa smo si ogledali njihove zeliščne in zelenjavne gredice, ki so oblikovane tako, da tudi hendikepirani učenci lahko skrbijo zanje, ter delo herbalistke (zunanje sodelavke), ki učence uči izdelovanja ekoloških produktov (krem, dišečih sveč ...).

### KAJ LAHKO ZAKLJUČIMO NA PODLAGI PREDSTAVLJENEGA IN DOŽIVETEGA?

Po predstavitvi samega šolskega sistema, hospitacijah pri pouku in pogovoru z (podpornimi) učitelji/-cami, asistenti in ravnateljema lahko glede na v uvodu izpostavljenе vidike udejanjanja inkluzije ugotovimo, da italijanski šolski sistem že od leta 1977 ne predvideva nobenih oblik institucionalno ločenega izobraževanja in zanj velja t. i. enotirni sistem, ki ga poznajo tudi nekatere druge države, npr. Švedska, Norveška, Španija (Meijer idr., 2004). V pogovoru so nam učitelji/-ce in ravnatelja pojasnili, da je na podlagi individualiziranih oz. personaliziranih načrtov učencev dovoljeno občasno ločeno pedagoško delo za učence, ki ne zmorejo slediti programu večine učencev, da pa se tega na osnovnošolski ravni redko poslužujejo, malo pogosteje pa na nižji srednji šoli, kjer imajo trenutno kar nekaj hendikepiranih učencev. Posebej pa so poudarili, da se trudijo načrtovati čim več takšnih dejavnosti, da so učenci lahko skupaj.

Tudi proces izobraževanja učiteljev je v Italiji enotirni in poteka po modelu 3 + 2. To pomeni, da se študenti šele po triletnem temeljnem učiteljskem usposabljanju odločijo za specializacijo (bodisi v poučevanje na razredni stopnji, ali predmetni, ali za pedagoško delo s specifičnimi skupinami učencev). To obliko usposabljanja, ki jo poznajo tudi mnoge druge države, poudarjajo številni strateški dokumenti (npr. UNESCO, 2003), saj je skupno izobraževanje pedagoških delavcev zelo pomembno pri doseganju večje stopnje inkluzivnosti. Verjetno lahko tudi v skupnem dodiplomskem izobraževanju učiteljev vidimo enega izmed razlogov tako pogostega sodelovanja različnih profilov pedagoških delavcev in asistentov, toliko medpredmetnega

poučevanja, projektnega dela ... V pogovoru z (podpornimi) učitelji/-cami in asistenti je bilo zelo opazno sporočilo, da je takšno sodelovanje med njimi in usmerjenost na napredovanje konkretnih učencev mogoče zaradi ravnateljev, ki sta izjemno podporna in naklonjena uresničevanju inkluzivnosti. Njuno stališče do inkluzivnosti šol ju vodi tudi pri težnji vključevanja različnih predstavnikov lokalne skupnosti, socialnih služb, kulturnih institucij, prostovoljcev ... vse z namenom, da se delo izvede čim bolj kakovostno in učinkovito. Zelo veliko naporov vlagata tudi v oblikovanje prijetne klime na šolah oz. med pedagoškimi delavci in asistenti, saj le tako lahko pričakujemo kakovostno timsko delo in iskanje inovativnih pristopov k poučevanju in učenju učencev. To prijetno vzdušje na šolah in zadovoljstvo oz. srečo učencev smo opazili tudi predstavniki iz različnih držav, ki smo imeli priložnost opazovati delo na njihovih šolah.

Izjemno močno podporo in sodelovanje je bilo mogoče opaziti tudi s strani staršev, kar me je osebno zelo presenetilo, saj učitelji/-ce v Sloveniji starše pogosto doživljajo kot tiste, ki se v njihovo delo preveč 'vtikajo' ali pa kot premalo sodelujoče (Krofič, 2015).

Ko sem o tem povprašala ravnateljico osnovne šole in ji pojasnila, da so slovenski starši pogosto besni zaradi velike količine dela s svojim šolajočim otrokom in da ne želijo še dodatno sodelovati pri delovanju šole, mi je začudena nad mojim opisom odgovorila, da je pri njih prvo načelo: učenje poteka v šoli in samo izjemoma doma!

Ta odgovor pa bistveno pojasni tolikšen trud in iskanje inovativnih pristopov samih učiteljev/-ic, kot tudi pripravljenost staršev, da tesno sodelujejo s šolo. Seveda nismo šli mimo vprašanja, kakšni pa so 'izobraževalni' učinki tovrstnega dela? Ravnatelj je pojasnil, da njihovi učenci, ki niso prepoznani kot učenci s posebnimi potrebami, na nacionalnih preverjanjih znanja dosegajo zelo dobre rezultate oz. so med najboljšimi v državi, medtem ko so za hendikepirane predvideni prilagojeni načini nacionalnega preverjanja. Takoj za tem pa je dodal, da je za njih enako pomembno to, da učencem dajo možnost biti z drugačnimi in jih naučijo spoštljivega in odgovornega sobivanja v družbi raznolikih.

Vsekakor sta opisana izkušnja in spoznavanje italijanskega šolskega sistema izjemno navdihujoča, saj potrjujeta

prepričanje, da se vzgoja in izobraževanje v šolah lahko odvija v smeri večje inkluzivnosti, v okviru katere se ne izpostavlja samo učnih dosežkov, marveč tudi vzgojni vidik šolanja v skupini raznolikih učencev, kar posledično prispeva k zmožnosti spoštljivega sobivanja v širši družbi. Socialni vidik je očitno tudi v teh dveh šolah zelo pomemben, saj mu namenjajo nemalo pozornosti, ki sodeč po rezultatih na nacionalnih preverjanjih znanja večino učencev ne prikrajša za pridobivanje 'merljivih' znanj. Vsi pa so ob našem navdušenju nad njihovim delom posebej poudarjali, da se tovrstne prakse ne dogajajo na vseh italijanskih šolah in da ima izjemno pomembno vlogo ravnatelj/-ica, ki učitelj(ic) e spodbuja k sodelovanju, inovativnosti, v širšem okolju išče možnosti sodelovanja in pomoči pri uresničevanju zastavljenih ciljev.

Ob razmišljanju, kaj bi bilo potrebno spremeniti tudi v našem šolskem sistemu, da bi inkluzivnost bolj zaživela, se pojavi nemalo pomislekov, saj je slovenski šolski sistem bistveno bolj centraliziran in pri vprašanju inkluzivnosti večinoma osredotočen le na populacijo učencev s posebnimi potrebami, pri čemer je osnovni kriterij, v kateri program bo posameznik vključen, zgolj izobraževalni (minimalni standardi znanj), ne pa tudi ostali (socialni, čustveni, moralni razvoj). To pomeni, da bi bilo potrebno že na sistemski ravni spremeniti zakonodajo, ki bi bolje urejala šolanje ne le učencev s posebnimi potrebami, marveč tudi drugih nepriviligiranih učencev. Pri identifikaciji učenčevih težav ne bi smel imeti tako velike vloge medicinski, marveč pedagoški diskurz, kar pomeni, da bi morali ocenjevati zlasti skozi vidik, kako se konkretni učenec najlažje uči in vključuje v skupnost, torej, kako mu lahko prilagodimo pedagoško delo. Tudi v izobraževanju pedagoških delavcev bi bilo potrebno uvesti kar nekaj sprememb, saj že trenutna ločenost študija na nemalo učiteljev vpliva nepodbudno, češ, kako naj sami prilagajamo vsakodnevno poučevanje, če pa so določeni učenci tako drugačni, da je za delo z njimi potrebno zaključiti poseben študij. In nazadnje bi bilo potrebno veliko delati na stališčih ravnateljev in učiteljev, saj so ta pomembna pri pripravljenosti sprejemanja drugačnih učencev in prilagajanja pedagoškega dela, sodelovanja v timih različnih strokovnjakov ... To je le nekaj vidikov, ki bi jim v bodočnosti morali nameniti temeljitejšo pozornost, vsekakor pa bi morali v tem procesu znati prisluhniti različnim udeležencem oz. bolj upoštevati dosedanje ugotovitve različnih raziskav ter prisluhniti konkretnim izkušnjam učencev in staršev.

#### LITERATURA

- 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 .
- Dyson, A., Howes, A. in Roberts, B. (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.
- Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? V: *Vzgoja in izobraževanje* (v tisku).
- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Meijer, C., Soriano, V. in Watkins, A. (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.
- Petrella, M. R. (2015). Italy – Ways of inclusion in law and at school. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <http://www.uni-frankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf> (dostopno 2. 6. 2015).
- Riddell, S. (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.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge&a Vision* (Conceptual Paper). <http://www.unesco.org/education/inclusive> (dostopno 15. 9. 2005).