

---

# Latentna struktura pripoznanja v izobraževalnih programih za otroke s posebnimi potrebami

Marjeta Šmid in Martina Ozbič

Teorija pripoznanja je koncept socialne pravice, ki zagovarja, da socialno pravičnost v osnovi ne sestavlja le ekonomska pravičnost (redistribucija), enako pomembni sta kulturna (rekognicija) in politična pravičnost (reprezentacija)<sup>1</sup> (Fraser, 1997, 2000, 2003, 2008a, 2008b; Fraser in Honneth, 2003; Christensen, 1996/2004; Dahl, Stoltz in Willing, 2004; Palacio Avendaño, 2009). Tridimenzionalnost avtorica utemeljuje s spoznanjem, da pravičnost ni odvisna le od pravične razdelitve ekonomskih dobrin, temveč jo enako pomembno oblikujejo vplivi kulturnih vzorcev vrednot: nespoštovanje, stereotipi, nezmožnost (Fraser, 1997: str. 14, tudi Fraser, 2003: str. 13). Teorija kombinira tridimenzionalno socialno ontologijo z normativnim monizmom (Fraser, 2008a: str. 14); tridimenzionalno zaradi 3R, normativni monizem pa opredeljuje eno samo mero, ki pove, kdaj so 3R ustrezni. Ustrezni so namreč takrat, ko vsakemu posamezniku ali skupini omogočajo »partnersko sodelovanje« (angl. »parity of participation«<sup>2</sup>) v socialnem življenju družbe (Fraser, 1997, 2003).

Fraser je delitev socialne pravičnosti oziroma razširitev z ekonomskih (distribucijskih) na kulturne (reognicijske) zahteve predstavila v eseju *From Redistribution to Recognition* (1997). Reprezentacijsko ali politično dimenzijo natančneje definira v *Redistribution or Recognition* (2003), pa tudi v *Adding Insult to Injury* (2008). Izvor »pripoznanja« leži v Heglovi filozofiji, natančneje v fenomenologiji duha (Fraser, 2000:

---

1 Rekognicija, reprezentacija, redistribucija – označujemo tudi s 3R (npr. Lesar, 2013).

2 Izvirni termin »Parity of participation« se prevede kot »partnerstvo v sodelovanju«. N. Fraser z izrazom »parity« poudarja »pogoje za biti vrstnik, biti ob boku z drugimi, biti na istem« v dani dejavnosti ali interakciji (Fraser, 2003: str. 101, opomba 39; podobna razlaga tudi Fraser, 2000: str. 113).

str. 10): »pripoznanje označuje vzajemni pripoznavajoči odnos med subjektoma, v katerem vsak vidi drugega kot sebi enakega in istočasno ločene- ga od sebe« (Hegel, 1998: str. 104–5, odstavki 191–3). Odnos je bistven za konstituiranje človekove osebnosti. Pojem pripoznanja pri Heglu pome- ni odobravanje drugega človeka; ko se nekomu da priznanje, pomeni, da ga cenimo, spoštujemo, hvalimo in pozitivno vrednotimo; priznanje je in- tersubjektivno konstituiranje družbenosti (Hegel, 1998). Fraser je statusni model pripoznanja s 3R opredelila na osnovi težav v Heglovi predpostavki o vzajemnem odnosu: kadar človek nima drugega ali drugih, ob katerem bi ob medsebojnem pripoznanju zgradil identiteto, potem ljudje lahko in morajo zgraditi svojo lastno identiteto sami. Zato je posledično predlaga- la alternativni pristop, da je pripoznanje vprašanje socialnega statusa, za katerega je bistveno, da posamezniku ali skupini omogoča polno partner- stvo v socialnih interakcijah (Fraser, 2000: str. 112).

Termini rekognitivna teorija ali rekognicija, v slovenščini teorija pri- poznanja ali pripoznanje, tudi kritična teorija rekognicije ali rekognitiv- na pravica, vsi legitimno opredeljujejo koncept pripoznanja. Slovenski av- torji dosledno uporabljajo slovensko besedo pripoznanje (Mikulec, 2010; Kroflič 2010a, 2010b; Rutar, 2011; Lesar, 2013). Po Borst (2011) mora biti opredeljeno, o kateri vrsti pripoznanja teče beseda: o pripoznanju v smis- lu koncepta, o intrasubjektivnem pripoznanju (sprememba znotraj osebe, skupine), o intersubjektivnem pripoznanju (sprememba med osebami ali skupinami) ali o vsestranskem oz. družbenem pripoznanju. Vsakokratni kontekst konkretnega besedila tudi opredeli, ali teče beseda o pripoznanju v smislu teorije ali o pripoznanju kot o posamezni dimenziji pravice. Zato v prispevku uporabljamo zgled vsakokrat navedenih besedil, pri lastnih opredelitvah pa ob besedi »pripoznanje« določimo okoliščine, npr. pri- poznanje v medsebojnih odnosih, koncept pripoznanja.

Ni naključje, da se o konceptu pripoznanja v Sloveniji sprva razprav- lja v povezavi z multikulturno in interkulturno vzgojo ter izobraževanjem (Lesar, 2009: str. 57). Koncept pripoznanja namreč v prvi vrsti služi iden- tifikaciji simbolnih, kulturnih in statusnih krivic, kjer pravice uveljavljajo marginalne in podrejene skupine (Fraser, 2000). Z njim se odkriva »eks- kluzionistične prakse«, ki niso posledica prerazdelitvenih politik (Lesar, 2009a: str. 117). Mikulec (2010: str. 263-4) za vzpostavljanje pravičnega šo- lanja v multikulturni družbi predlaga uporabo koncepta pripoznanja kot vsebinske dopolnitve izpolnjevanja temeljnih človekovih pravic. Inkluzija se kot pojem navezuje na kulturne razlike in podobnosti, ki omogočajo so- bivanje kultur, težava pa je v njeni nejasni teoretski osnovi. To pomanjklji- vost pa preseže pripoznanje, ki z dialoškim potencialom omogoča razvoj

različnih identitet in odprtost različnim kulturnim dispozicijam (Mikulec, *ibid.*).

Tudi Kroflič (2010a,b) je prepričan, da so zaradi specifičnega identitetnega/družbenega statusa podvrženi napačnemu pripoznanju: »še posebej tisti z duševnimi težavami ali lažjimi in zmernimi kognitivnimi omejitvami itn. /.../ Tipičen primer se navezuje na realne možnosti uveljavljanja otrokovih pravic do participacije pri odločanju, ki je v izhodišču povezana s podobo otroka. Socialne reprezentacije otroka kot egoističnega, kognitivno nezmožnega, nemoralnega ali celo moralno izprijenega bitja vsekakor onemogočajo uresničitev zahteve po participaciji pri odločanju o njegovem življenju, saj mu odrekajo status bitja, ki je zmožno sprejemanja zanj in za druge ustreznih odločitev.« (Kroflič, 2010a: str. 8; Kroflič, 2010b: str. 26.) Bingham (2006) ugotavlja, kako hitro so izobraževalci sprejeli doprinos rekognicijske paradigme k doseganju dostojanstva različnih identitetnih pozicij učencev. Učitelji so sprejeli paradigmo rekognicije tako implicitno kot eksplisitno. Opredelil je ključne elemente pripoznanja v šoli, kot so poslušanje/dialog, recipročnost/vzajemnost in participacija (Bingham, 2001).

Koncept pripoznanja s 3R so z inkluzijo povezali različni avtorji raziskav in analitičnih člankov zaradi dvojega: zaradi ogroženosti od izključevanja iz participacije in zaradi (ne)zmožnosti oseb s posebnimi potrebami. V svojih prispevkih se osredotočajo na pomen upoštevanja vseh treh dimenzij pravičnosti koncepta pripoznanja za ljudi s posebnimi potrebami. Prepoznavajo ga kot ključnega za realizacijo socialne pravičnosti: Danermark in Coniavitis Gellerstedt (2004) ter Jerlinder s sodelavci (2009) za gibalno ovirane, Christensen (1996/2004) ter Junco in Hunt (2005) za kakorkoli ovirane ljudi, ker vsi doživljajo ekonomske, kulturne in politične krivice. Tudi slovenska raziskovalka inkluzije Lesar (2013) ugotavlja, da bi upoštevanje koncepta pripoznanja prinašalo pravičnejše ureditve šolanja za skupine učencev, ki na izbiro svojih pogojev ne morejo vplivati (ekonomski status, kultura, hendikep).

Teorijo z inkluzijo povezujejo tudi njeni tvorniki (Honneth, 2003, 2004) s tem, da čim širšo inkluzijo opredelijo kot pot do socialne pravičnosti in kot normativni standard teorije. 3R v povezavi z vključevanjem na splošno vseh učencev in participacijo otrok s posebnimi potrebami (OPP) povežejo tudi Gale (2000), Higgins et al. (2009), Keddie (2012), Huttunen (2007) in drugi. Koncept pripoznanja se približa vključevanju (participaciji) OPP z osrednjim pristopom »parity of participation«. Inkluzija naj vsem omogoča »polno participacijo v šolski kulturi in šolskem kurikulumu ter hkrati minimizira njihovo izključevanje« (Haug, 2012: str. 199). Participacija je aktivna soudeležnost v procesu, času in prostoru; v

Slovarju slovenskega knjižnega jezika je opredeljena kot udeležba, sodelovanje (Participacija, b. l.). Podpora povezavi je tudi dejstvo, da je koncept pripoznanja s 3R koncept socialne pravičnosti, ki je univerzalen, inkluzija pa pomeni najvišjo stopnjo socialne pravičnosti in demokracije v šolski politiki in praksi, šole z inkluzivno usmerjenostjo pa so najbolj učinkovito sredstvo za boj proti diskriminaciji (The Salamanca Statement, 1994: ix). Kogovšek, Ozbič in Košir (2009: str. 393) opozorijo na širši kontekst inkluzije: »Inkluzija ni povezana zgolj z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ampak tudi z drugimi segmenti, vezanimi na širše družbeno okolje. Obravnavati jo je potrebno kot globalno politično in družbeno spremembo, ki se razvija v smeri zagovarjanja pravic posameznika in njegovih zmožnosti vključevanja v širše družbeno okolje.«

Najkonkretnjšo nadgradnjo rekognitivne pravice v inkluzivno so na nivoju šole in razreda opravili avtorji Higgins et al. (2009). S pomočjo koncepta pripoznanja so za učence, ki so delno ali v celoti vključeni v ločene oblike šolanja, oblikovali smernice za socialno pravično inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Predstavili so teoretični okvir na osnovi 3R in z modelom uspešne inkluzije postavili strategije za doseganje socialne pravičnosti na treh področjih ter opravili praktično raziskavo (ibid.: str. 474). Model povzema 3R na način, da za redistribucijo obravnava sredstva za demonstracijo sposobnosti učencev (Capability), za reprezentacijo določi zahtevo zastopstva (Agency) in za rekognicijo zahtevo pozitivne vidnosti raznolikosti (Diversity) (ibid.).

Skladno z navedenimi avtorji ugotavljamo, da tridimenzionalni pristop omogoča celostni vpogled tudi v vključevanje otrok s posebnimi potrebami v šolo.

Ključno vprašanje je, kako inkluzijo najbolje uresničevati v praksi. Avtorji priporočajo različne, v posameznih elementih tudi podobne načine ali modele, ki vključujejo tudi nekatere elemente rekognitivne ureditve, npr. Mitchell (2008) ali Johnsen (2013). Za preverjanje uspešnosti inkluzije si pomagamo s kazalniki (Ainscow, 2004; Kyriazopoulou in Weber, 2009), kljub temu se pri udejanjanju inkluzije zatika in v praksi ugotavljamo, da inkluzija pogosto ostane zgolj na papirju.

Vplivi na vključevanje OPP v šolo so raznoliki in odvisni od številnih dejavnikov, lastnih vsaki posamezni šoli, da imamo pravzaprav toliko različnih praks inkluzij, kot je šol. Šolam ni prav nič lahko določati ciljev za doseganje dobre inkluzije.

Inkluzijo, opredeljeno s konceptom pripoznanja skozi 3R, je mogoče razumeti celostneje s preučevanjem pomembnih področij hkrati. Pripoznanje »vključenost« nadgradi s »partnerskim sodelovanjem«. Kar rekognitivna ureditev prinaša novega in zaradi česar je rekognitivni mo-

del potencialno ustrezen okvir za presojanje uspešnosti inkluzije, je zanimanje za procese, ki ga sproži vprašanje »Kaj je narejenega« za tem, ko je distribucija opravljena, ko je učenec že vključen v program; sprašuje se o situaciji, ki jo distribucija naredi (Higgins, MacArthur in Kelly, 2009: str. 472), in poskrbi, da se inkluzija ne konča zgolj »pri vključenosti«. V konkretni raziskavi smo 3R s pomočjo literature in ekspertne analize operacionalizirali. Opredelitve spremenljivk izhajajo iz del avtorjev, ki pripoznanje povezujejo s področjem vključevanja OPP v šolo. Avtorji so našli jasno ujemanje ključnih postavk pripoznavanja na makropolitni ravni s ključnimi postavkami znotraj izobraževanja na mikro ravni (Keddie, 2012; Higgins et al., 2009 ...).

Opazovanje kulturne dimenzije pripoznavanja smo naslonili na tezo, da ta dimenzija pravičnosti zahteva takšen status članov skupine ali skupine v družbi, ki, kot preostali dve, omogoča partnersko sodelovanje z vrstniki v socialnih interakcijah (Fraser, 2000). Posameznik ali skupina mora imeti občutek, da mu/ji je enakovredno partnerstvo omogočeno. Zahteva občutek posameznika ali skupine, da so, četudi v večinskem kulturnem okolju, obravnavani enako kot vsi ostali člani družbe, da imajo vse pravice kot večina, da je njihova različnost pozitivno sprejeta in da so njihovi dosežki pozitivno vidni ter so zato spoštovani (Fraser, 1997: str. 14, Galeotti, 2009). Fraser (2000: str. 113) navaja: »Ko institucionalizirani kulturni vzorci konstituirajo akterje kot vrstnike, sposobne sodelovanja drug z drugim v socialnem življenju, tedaj lahko govorimo o recipročnosti pripoznavanja in statusni enakosti.« Kot zapisano, pripoznanje zahteva kulturne vrednote, ki institucionalizirane oblike urejajo na način, da omogočajo enakovredno partnerstvo v sodelovanju. »Če je za intersubjektivno pripoznanje pogoj humana družba, potem je edino v takšnem intersubjektivnem pripoznanju možna transformacija samega sebe v interakciji z drugimi,« utemeljuje Fraser (2003: str. 41). Zato se recipročnost pripoznavanja spozna tudi po spreminjanju zavedanja o lastnem dominantnem ali podrejenem položaju oz. po transformaciji zavesti o samem sebi obeh skupin v družbi, tako večinske ali dominantne kot manjšinske ali podrejene skupine. Pri spreminjanju zavesti o samem sebi, kjer gre za lastno transformacijo, se spreminjajo odnosi, stališča in vrednote (Galeotti, 2009: str. 176).

Bistvo rekognicijskih zahtev v vzgoji in izobraževanju je v dobrem statusu učencev in pozitivnem vrednotenju rezultatov njihovega dela, kar smo povzeli po Higgins et al. (2009). Dober status daje učencu možnost, da sodeluje kot polni partner v aktivnostih razreda in šole. Pomemben je tudi občutek učenca, da je uspešen in da s svojimi dosežki participira v lastnem razvoju in napredku celega razreda ali skupine (ibid.). Pripoznavanju, ki osebe s posebnimi potrebami obravnava v pozitivni vidnosti, ki

lahko enako kot ostali doprinesejo k razvoju posameznika in skupine, so pripisali transformativno moč in ga tudi poimenovali »transformativna raznolikost« (ibid.: str. 474). Zato je oblikovanje transformacijskih pogojev prav tako zahteva kulturne dimenzije v šoli. Vidnost v pripoznanju je ključna tudi za avtorja Bingham (2006), ki učitelje nagovarja, naj se učence znotraj kurikula spodbuja h kritičnemu razmišljanju o sebi in širšem socialnem kontekstu, s čimer se ustvarjajo pogoji za spremembo vrednot vsakega. Pozitivna vidnost pa nastane zaradi posameznikovih dosežkov, kar utemeljuje tudi Galeotti (2009). Zato smo s pomočjo literature in ekspertne analize pozitivno pripoznanje opazovali v medsebojni naklonjenosti, spoštovanju, sprejetosti, v nepodrejenosti ipd. Za neposredno opazovanje pa so bili nedostopni kulturni vzorci vrednot, ki zato niso bili predmet opazovanja.

Bistvena razlika redistributivne dimenzije v smislu rekognitivne teorije in čistih oblik distribucije v konvencionalnem smislu je poudarjanje distribucije, ki poteka preko celotnih socialnih odnosov, vključno prektistih, ki se običajno obravnavajo kot kulturni (Fraser, 2003: str. 86–87; Honneth, 2004). Prav ta element je eden bistvenih doprinosov rekognitivne teorije. Obstaja namreč neustrezna distribucija zaradi neustreznih ekonomskih struktur družbe. Rekognicijski premislek pa odkriva neustrezno distribucijo, ki je posledica institucionaliziranih oblik družbe zaradi obstoječih kulturnih vrednot družbe, ki preprečujejo partnersko sodelovanje v družbi. Ekonomsko dimenzijo – redistribucijo smo po avtorjih Robeyns (2009) in Solveig Reindal (2010) naslonili na sposobnostni model socialne pravičnosti, za katerega je Fraser sama menila, da ga je nadgradila z interakcijo med udeleženci (Chhachhi, 2011: str. 307). Reinterpretirala je posameznikove zmožnosti. Medtem ko je sposobnost funkcioniranja pri Senu (in še drugih avtorjih, npr. pri Nussbaumanovi) usmerjena na posameznikove individualne sposobnosti, je pri kritični teoriji rekognicije v ospredju sposobnost interakcije med udeleženci samimi (ibid., 2011). Pravica zahteva, da je ljudem možnost interakcije z vrstniki v socialnem življenju dana v izhodišču, nato v njej vsak sodeluje po svojih sposobnostih. Sposobnostni model s poudarkom na interakciji teorijo rekognicije poveže z OPP, kar zagovarjata in utemeljujeta Danermark in Coniavitis Gellerstedt (2004). Oba elementa, razvoj sposobnosti in participacija v interakcijah, sta za OPP zelo pomembna. Zahteve ekonomskega področja so prenesene na področje vzgoje in izobraževanja, kjer je glavna zahteva zagotavljanje pogojev za prikaz sposobnosti, za funkcioniranje in interakcijo (Higgins et al., 2009: str. 474; Keddie, 2012: str. 271). Za njihovo čim boljšo uresničitev potrebujemo zadostne materialne vire, ki so državni (npr. število učiteljev, število ur dela, načini dela) in domači, dosegljiv kurikulum

za vse učence (tu so aktualne prilagoditve), metode in oblike dela ter vodenje razreda, ki odobrava raznolikost. S pomočjo ekspertne analize smo operacionalizirali ekonomsko področje tako, da smo opredelili vlogo učitelja. Zanimalo nas je ali učitelj uporablja takšne metode dela, ki omogočajo funkcioniranje učencev in prikaz njihovih sposobnosti, ali jih spodbuja k sodelovanju ter k razumevanju raznolikosti učencev. Določili smo dve najpomembnejši metodi dela za OPP, to sta individualizacija in večnivojska participacija. Del ekonomske pravice so tudi zahtevne naloge in dostopen kurikulum, zato smo opazovali, kako zahtevne naloge učitelj daje učencem.

V nadaljevanju opisujemo še reprezentacijsko dimenzijo pripoznanja, ki predstavlja politični vidik socialne pravičnosti in pomeni takšno ureditev (preureditev) »okvira participacije« (Fraser, 2003: str. 88) (okolje, prostor ali nivo participacije), da skupini ali posamezniku omogoča sodelovanje v konkretnem okolju in mu omogoča odločanje v socialnem življenju družbe (Fraser, 2003; Olson, 2008). Avtorji zagovarjajo, da je okvir participacije bistven za vsak koncept pravice, (ne)participacija pa informira, kako je distributivna in rekognitivna pravica razumljena in kako se k njej pristopa (ibid.). Če pogledamo vzgojo in izobraževanje, reprezentacija pomeni aktivno fizično in verbalno participacijo v čim več različnih dejavnostih in v čim širših prostorih šolskega (npr. pri pouku) in zunajšolskega življenja (npr. v interesnih dejavnostih) ter zagotavljanje priložnosti participacije pri odločanju v zadevah, ki se nanašajo na otroke same (Higgins, MacArthur in Kelly, 2009: str. 474; MacArthur et al., 2007; Olli, Vehkakoski in Salanterä, 2012; Smith, 2007: str. 147; Bingham, 2006). S spremenljivkami smo zato opazovali verbalno in fizično participacijo učencev v dejavnostih pouka, šole in širše. O slednjem smo se informirali s pomočjo dokumentacije šole ali s pomočjo pogovora z učitelji. Verbalna aktivnost in s tem vidnost učenca se kaže v iniciatorskih in pogajalskih akcijah v odločanju, soodločanju v zadevah, ki se nanašajo nanj in na njegovo ravnanje in učenje, npr., kje bo sodeloval in podobno (Olli et al., 2012). Element reprezentacije je tudi zastopanje drugih učencev, opazujemo ga pri sodelovanju v skupini, poročanju o delu skupine, posebnih zadolžitvah (priprava projekcije za učno uro ali pomoč pri pripravi pripomočkov za celotno skupino ipd.). Prav je omeniti, da se različni vidiki koncepta pripoznanja prepletajo, kar bi zlasti lahko rekli za vidnost z dosežki in verbalno participacijo.

## Cilj raziskave

Cilj raziskave je na osnovi neposrednega opazovanja pouka in analize dokumentov ugotoviti latentno strukturo koncepta pripoznanja v konkret-

nih in življenjskih okoliščinah, to je v dveh programih za otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP): v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju DSP), v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju NIS). Utemeljujemo, da se skozi analizo 3R-jev lahko določi, kateri dejavniki pripoznanja so za uspešno inkluzijo pomembni za tem, ko je učenec že vključen v program.

## Raziskovalna vprašanja

1. Kakšna je latentna struktura dejavnikov pripoznanja v programu DSP in v programu NIS?
2. Katere so razlike v latentni strukturi programov DSP in NIS?
3. Katerim vplivom za uspešno vključenost v dveh programih naj v praksi - glede na latentni prostor pripoznanja - namenimo pozornost?

## Metodologija

Vzorec: V raziskavi je sodelovalo 10 rednih osnovnih šol ter 3 OŠPP iz Gorenjske, Ljubljanske, Štajerske in Primorske regije. Pri pouku je bilo opazovanih 63 učencev, 30 učencev programa DSP, 33 učencev programa NIS. Izbrani so bili naključno. Vsi učenci so bili v programe usmerjeni z odločbo o usmeritvi. Učenec in učna ura, pri kateri je bil opazovan, sta bila izbrana s strani vsake posamezne šole. Število deklic in dečkov se sklada s podatkom o deležu deklic (od 30 % do 40 %) in dečkov (od 60 % do 70 %) celotne populacije OPP (Osnovnošolsko izobraževanje ..., 2013).

Etičnost raziskave: Izpeljava raziskave je zasnovana na etičnih načelih Vodnika etike za raziskave v izobraževanju, Kodeksa etike in ravnanja angleškega združenja za psihologijo (Code of Ethics and Conduct, 2009), Kodeksa specialno rehabilitacijskih pedagogov Slovenije ter COREC dokumenta (Central Office of Research Ethics Committees). V raziskavi so bili udeleženci varovani, podatki anonimni, raziskavo je odobrila Komisija Republike Slovenije za medicinsko etiko in ne posega v človekovo integriteto.

Izbor najpomembnejših pojavov za instrumentarij: Pri izdelavi instrumentarija je bila uporabljena metodologija, ki jo je razvila Evropska agencija v projektu Razvoj niza kazalnikov – za razvoj inkluzivnega izobraževanja v Evropi (Kyriazopoulou in Weber, 2009). Celoten nabor pojavov, določenih za opazovanje, je bil izbran s pomočjo literature in je obsegal 60 spremenljivk. Za odločitev, katere najpomembnejše pojave vključiti v faktorsko analizo, smo izdelali ekspertno analizo. V presoji petim neodvisnim ocenjevalcem (dvema strokovnjakoma in trem praktikom s področja OPP) je bil tako dan celoten nabor spremenljivk. Za izbrane pojave



smo dosegli dobro stopnjo skladnosti, koeficient konkordance je bil v povprečju  $W = 0,75$ . Izbranih je bilo 17 najpomembnejših pojavov oz. spremenljivk za vsa tri področja pripoznanja.

Pridobivanje podatkov: Večina podatkov je bila pridobljena z opazovanjem učencev pri pouku ene učne ure. V programu DSP je bil opazovan vsak učenec posebej, v programu NIS pa naenkrat 4–5 učencev. Opazovanje pouka je s predhodnimi navodili izvedlo 11 strokovnjakov za poučevanje v programih (učitelji DSP) in 2 ravnatelja na osnovi opazovalnega lista. Opazovalni list se je kot merski instrument približal Likertovemu tipu lestvice. Uporabljen je pri neposrednem opazovanju pogostosti nekega dejanja pri učencih, pri katerih so se dejanja merila, in sicer pri pouku, zaradi česar je omogočena večja objektivnosti opazovanja. Podatke o ocenah, domačih virih (mera je stopnja subvencionirane prehrane) ter podatke o vključenosti v dejavnosti šole smo pridobili s pomočjo dokumentacije šole ter obvestil o sodelovanju v razširjenih dejavnostih šole, ki ga predpisuje Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2007, 2012, razdelek 7.1.) (v nadaljevanju obvestila). Identične podatke o vključenosti učencev v popoldanske dejavnosti (oz. dejavnosti doma) smo z vprašalnikom pridobili od staršev v raziskavi udeleženih učencev.

Vrednotenje pojavov/spremenljivk: Pojave smo opazovali s pomočjo petstopenjske lestvice (1 – neopazen, odsoten, 2 – malokrat prisoten, 3 – srednje prisoten, 4 – velikokrat prisoten, 5 – prisoten ves čas oz. prisoten v zelo zadovoljivi meri). Opazovalci so obkrožili številko, za katero so menili, da se najbolj približa količini/pogostosti pojava. Številčne spremenljivke so bile ponderirane (domači viri, ocena, število interesnih dejavnosti).

Spremenljivke treh dimenzij redistribucije, rekognicije in reprezentacije so podrobno opisane pri analizi faktorjev pri faktorjskih analizah.

Karakteristike instrumentarija: Instrument je dosegel dobre merske karakteristike. Iz Preglednice 1 je razvidno, da je bila zanesljivost (Cronbachov koeficient alfa) dobra, v programu DSP  $\alpha = 0,806$ , v programu NIS pa  $\alpha = 0,826$ . Odstotek pojasnjene variance s prvim faktorjem v DSP je 28,950 %, v NIS pa 30,530 %. Tudi odstotek pojasnjene variance z vsemi faktorji v obeh programih je dokaj dober (76,345 % in 79,270 %). Na podlagi navedenega je mogoče sklepati, da rezultati omogočajo dobre zaključke o dejavnostih pripoznanja oz. partnerskega sodelovanja učencev s posebnimi potrebami za dobro inkluzijo.

Preglednica 1: Cronbachov koeficient alfa ( $\alpha$ ), odstotek pojasnjene variance s prvim faktorjem in odstotek pojasnjene variance z vsemi faktorji v programu DSP in NIS za 17 spremenljivk.

Vzorec	Cronbachov koeficient alfa ( $\alpha$ )	% pojasnjene variance s 1. faktorjem	% pojasnjene variance z vsemi faktorji
DSP	0,806	28,950	76,345
NIS	0,826	30,530	79,270

Verodostojnost in objektivnost raziskave opiramo na poleg opisano metodologijo pri operacionalizaciji spremenljivk in doseženi koeficient zanesljivosti še na naslednja dejstva:

- opazovani učenci so bili izbrani s strani vsake posamezne šole (13 šol), ki so izbrane naključno, starši so se prostovoljno odločili za sodelovanje,
- opazovanje je izvedlo več neodvisnih opazovalcev,
- opazovanje je potekalo neposredno v učni situaciji, opazovalec je imel za opazovanje na razpolago dovolj časa (1 uro),
- podatki so bili pridobljeni tudi od staršev opazovanih učencev s pomočjo vprašalnika,
- podatki so bili pridobljeni tudi iz dokumentacije šole oziroma iz pogovora z učitelji,
- pokazala se je dobra umeščenost spremenljivk, ki so bile pridobljene »izven« opazovanja v razredu, v faktorske strukture, zaradi česar je raziskava zanesljivejša,
- v ekspertni analizi so sodelovali teoretiki in praktiki, spremenljivke so bile izbrane z visoko mero koeficienta skladnosti ( $W=0,75$ ).

Statistične metode: Uporabili smo statistični programski paket SPSS, opravljena je bila frekvenčna analiza, preverjanje normalnosti s koeficientoma simetričnosti in sploščenosti, KMO preskus, opravljeni sta bili faktorski analizi, ločeno za program DSP in za program NIS.

Iz Preglednice 2, kjer so prikazani koeficienti asimetričnosti in sploščenosti, je razvidno, da spremenljivke težijo k normalni porazdelitvi, zato sklepamo, da se pojavi v osnovni populaciji porazdeljujejo v normalni obliki, sploščenost in asimetričnost pa sta posledica manjšega števila udeleženih učencev in dejstva, da so vsi OPP. Raziskave, ki vključujejo OPP, imajo navadno majhne vzorce, saj je populacija teh učencev manjša.

Preglednica 2: Deskriptivna statistika spremenljivk.

Program	DSP				NIS			
	KA	KS	M	SD	KA	KS	M	SD
Ekonomске spremenljivke								
Domači viri	1,328	-,257	2,23	,430	,308	-,659	2,76	,663
Individualizirana metoda dela	1,077	-,055	2,00	1,313	,489	-,109	2,82	1,402
Večnivojska participacija	2,010	4,074	1,60	1,003	1,394	,687	1,88	1,341
Spodbude učitelja	,106	-,1285	3,13	1,106	,230	-,924	3,73	,876
Zahtevne naloge	1,405	1,397	1,90	1,185	-,272	-,628	3,67	,924
Politične spremenljivke								
Razgovori o delu z učiteljem	,691	,433	2,27	1,015	-,011	-,781	3,24	1,173
Dajanje pobud, idej učenca	1,117	,004	1,87	1,224	,743	-,511	2,00	1,173
Postavljanje vprašanj – za NIS	,938	-,330	2,07	1,230	,384	-,1247	2,36	1,365
Dajanje odgovorov – za DSP	,664	-,266	2,20	1,126	-,207	-,396	3,30	1,104
Učenec je odločal, soodločal	1,160	-,310	1,73	1,143	1,187	,098	1,76	1,062
Šolske interesne dejavnosti	,261	-,1332	1,20	1,243	,517	-,158	2,76	,659
Domače interesne dejavnosti	,864	-,150	2,20	1,243	,631	-,533	1,61	,659
Kulturne spremenljivke								
Medosebni stiki – za NIS	,104	-,922	3,00	1,287	,180	-,1221	3,15	1,176
Mesebojno spoštovanje - za DSP	,471	-,892	3,03	1,273	,447	-,606	3,21	,960
Učenec sprejet, dober položaj	,103	-,398	2,87	1,074	-,117	-,629	3,52	1,093
Medsebojna naklonjenost	,479	-,358	2,70	1,088	,230	-,490	3,27	1,069
Sošolci opazili rezultate	1,220	,985	1,83	1,085	,404	-,705	2,45	1,121
Učitelj upošteva pobude, ideje	,894	-,433	2,20	1,375	,311	-,664	2,12	,893
Ocena pri slovenščini	,050	-,954	2,97	,718	,318	-,1271	3,30	1,132

*Legenda: KA – koeficient asimetričnosti; KS – koeficient sploščenosti; M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon.*

## Rezultati

### Dejavniki pripoznanja v programu DSP

Dejavniki pripoznanja so bili pridobljeni s faktorško analizo z metodo glavnih komponent. V postopek faktorizacije je bilo vključenih 17 spremenljivk. Kaiser-Mayer-Oklina mera ( $KMO = 0,518$ ) kaže na povezanost spremenljivk, Bartlettov test sferičnosti (vrednost hi kvadrat: 271,550; stopnja tveganja  $< 0,000$ ) pa, da med spremenljivkami obstaja odvisnost. Korelacije med pari spremenljivk je še mogoče izraziti z novimi spremenljivkami. Iz Preglednice 3 je razvidno, da je po Kaiser-Guttmanovem kriteriju identificiranih 6 faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 76,345 % variance. Opravljena je bila Oblimin rotacija – ta metoda je dala najbolj enostavno faktorško strukturo, zato je bila najprimernejša za interpretacijo.

Preglednica 3: Končna statistika v programu DSP.

Spremenljivke	Komunaliteta	Faktor	Lastna vrednost	% pojasnjene variance	% kumulativne variance
Domači viri	,658	1	4,922	28,950	28,950
Individualizirana metoda dela	,431	2	2,657	15,629	44,579
Večnivojska participacija	,831	3	1,671	9,832	54,411
Spodbude učitelja	,717	4	1,396	8,209	62,620
Zahtevne naloge	,673	5	1,204	7,081	69,701
Razgovori o delu z učiteljem	,836	6	1,130	6,644	76,345
Dajanje pobud, idej	,718				
Dajanje odgovorov	,835				
Učenec je odločal, soodločal	,762				
Sošolci opazili izdelke, rezultate	,841				
Učitelj upošteva pobude, ideje učenca	,854				
Učenec sprejet, dober položaj	,830				
Medsebojna naklonjenost učencev	,787				
Ocena pri slovenščini	,835				
Šolske interesne dejavnosti	,798				
Domače interesne dejavnosti	,896				
Spoštovanje učenca	,675				

Iz Preglednice 3 so razvidne tudi komunalitete, ki kažejo količino skupne variance posamezne spremenljivke, pojasnjene z vsemi šestimi faktorji. Njihova vrednost je pri vseh spremenljivkah razen pri *individualiziranem načinu dela* višja od 0,658, pri osmih pa je višja od 0,8. Najvišja komunaliteta je pri spremenljivki *domače interesne dejavnosti* (0,896).

Iz Preglednice 4 je razvidno, da je faktorizacija spremenljivk dala 6 faktorjev dobrega pripoznanja.

S prvim faktorjem (Faktor 1) je pojasnjeno 28,950 % variance celotnega sistema. Faktor ima visoke projekcije s šestimi spremenljivkami: *spodbude učitelja*, *razgovori o delu z učiteljem*, *dajanje kakršnih koli pobud oz. idej*, *dajanje odgovorov*, *učitelj upošteva pobude oz. ideje učenca* ter *individualizirana metoda dela*. Faktor se je pokazal kot najbolj raznolik izmed vseh. Vključuje vse tri dimenzije pripoznanja. Redistribucija je zastopana s spremenljivkama *spodbude učitelja* in *individualizirana metoda dela*, ta opisuje delo učitelja, ki spodbuja participacijo učencev ter prikaz njegovih sposobnosti. Reprezentacijska dimenzija je zastopana s tremi spremenljivkami (*razgovori o delu z učiteljem*, *dajanje kakršnih koli pobud ali idej učenca* in *dajanje odgovorov učenca*). Vse tri kažejo na govorno dejavnost

učencev, kar pritrди ugotovitvam avtorjev, ki poudarjajo pomembnost verbalne participacije v pripoznanju (Higgins et al., 2009; Bingham, 2006). Rekognicijska dimenzija je zastopana s spremenljivko *učitelj upošteva predloge in ideje učenca*, kar pomeni, da je učenec dejansko tudi slišán, upoštevan. Vse spremenljivke se navezujejo na vlogo učitelja, ki je delo organiziral tako, da je učenec verbalno participiral po svojih sposobnostih, bil slišán in upoštevan, zato je prvi faktor mešani in se imenuje **VLOGA UČITELJA ZA VERBALNO PARTICIPACIJO UČENCA**.

Preglednica 4: Rotirana faktorska matrika po Kaiserjevi normalizaciji za program DSP.

Ime faktorja	Ime spremenljivke	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Vloga učitelja za verbalno participacijo učenca	Razgovori o delu z učiteljem	.827			.397		
	Dajanje pobud, idej učenca	.851					
	Učitelj upošteva pobude, ideje učenca	.866					
	Individualizirana metoda	.491					
	Spodbude učitelja	.780					
	Dajanje odgovorov učenca	.575					
Vidnost učenca v medsebojnih odnosih	Spoštovanje učenca v razredu		.891				
	Učenec sprejet, ima dober položaj		.859				
	Medsebojna naklonjenost		.851				
	Sošolci opazili izdelke, rezultate		.791				
Participacija učenca	Zahtevne naloge		.319	-.505		.331	
	Domače interesne dejavnosti			.859			
Vidnost učenca	Učenec je odločal, soodločal			.420	-.693		
	Ocena pri slovenščini				.848		
Zagotavljanje pogojev	Domači viri		.338		.392	.527	
	Večnivojska participacija					.905	

Ime faktorja	Ime spremenljivke	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Šolske interesne dejavnosti	Šolske interesne dejavnosti						,915

*Poševnokotna rotacija Oblimin (delta -0,1) je dala najbolj enostavno faktorsko strukturo. Preglednica 3 prikazuje faktorske nasičenosti šestih faktorjev.*

Drugi faktor (Faktor 2) pojasnjuje 15,629 % celotne variance. Sestavljajo ga štiri rekognicijske spremenljivke, zato sodi med kulturne dejavnike: *spoštovanje učenca v razredu, medsebojna naklonjenost učencev, učenec je dobro sprejet in ima dober položaj v razredu* ter četrta – *sošolci so opazili izdelke in rezultate pouka*. Vse se vsebinsko nanašajo na učenčev položaj v razredu in na odnose med učenci, v katerih je učenec viden, kar je tudi eden glavnih dejavnikov pripoznanja (Fraser, 2003; Higgins et al., 2009). Drugi faktor se zato se imenuje VIDNOST UČENCA V MEDSEBOJNIH ODNOSIH.

S tretjim faktorjem (Faktor 3) je pojasnjene 9,832 % variance sistema. Povezuje se s spremenljivkama *interesne dejavnosti doma* in *zahtevne naloge*, ki ima negativni predznak. Prva spremenljivka kaže participacijo učenca v domačem okolju. Tudi zahtevne naloge do določene mere vplivajo na učenčevo participacijo. Učiteljeva velika pričakovanja pomenijo, da učencu daje zahtevne naloge in pričakuje, da bo ves čas aktiven pri pouku (Keddie, 2012), zato manj zahtevne naloge pomenijo, da učenec sodeluje manj. Obe spremenljivki opredeljujeta participacijo učenca pri pouku ali doma, zato je tretji faktor političnega značaja in se imenuje PARTICIPACIJA UČENCA.

Četrty faktor pojasnjuje 8,209 % variance in ima projekcije na spremenljivkah *učenec je odločal, soodločal* (negativni predznak) in *učni uspeh pri predmetu slovenščina*. Prva spremenljivka je pomemben reprezentacijski element in kaže, koliko je učenec pravzaprav uspešen pri uveljavljanju svojih odločitev, svoje volje ter je zato viden. *Učni uspeh* je eden glavnih elementov gradnje pripoznanja v pozitivni vidnosti z dosežki (Higgins et al., 2009). Obe spremenljivki kažeta na uspešnost učenca, tako pri odločanju kot pri vidnosti zaradi dosežkov. Četrty faktor se zato imenuje VIDNOST UČENCA in je kulturni dejavnik.

Peti faktor (Faktor 5, 7,081 % pojasnjene variance) sestavljata distribucijski spremenljivki: *domači viri* in *večnivojska participacija*. Večnivojska participacija je metoda dela, kjer se upošteva učenčeve individualne značilnosti, a naloge se izpolnjujejo v sodelovalnem učenju z drugimi, z vnaprej premišljeno participacijo učenca (Kavkler, 2009). Peklaj (2001) ter Peklaj s sodelavci (2009) so prepričani, da z načrtovanimi sodelovalnimi

načini dela dosežemo pozitivno soodvisnost (tudi pozitivno vidnost učenca) različnih članov, vsak član skupine ima določeno vlogo in nalogo, ki sta pomembni za končni uspeh skupine (Peklaj, 2001; Peklaj et al., 2009). Učenec dejavno participira glede na lastne sposobnosti. Večnivojsko participacijo zagotovi učitelj, torej jo zagotovi šola, domače vire pa starši. Uvrstitev *domačih virov* in *večnivojske participacije* v skupni faktor kaže na pomembnost zagotavljanja redistribucijskih pogojev (z različnih strani), zato se peti faktor imenuje ZAGOTAVLJANJE POGOJEV

Šesti faktor predstavlja *šolske interesne dejavnosti*. Spremenljivka se vsebinsko nanaša na količino interesnih dejavnosti, ki jih organizira šola. Predstavlja reprezentacijsko dimenzijo. Izkazalo se je, da je nevključenost učencev v interesne dejavnosti šole splošen pojav. Ta spremenljivka je približno enako močno povezana oz. nepovezana z ostalimi spremenljivkami, kar pomeni, da nobena značilnost, zajeta v sistemu spremenljivk, vključenih v faktorsko analizo, bistveno ne posega v njeno pojavnost. Pojasnjuje 6,644 % variance. Šesti faktor se imenuje ŠOLSKE INTERESNE DEJAVNOSTI.

## Dejavniki pripoznanja v programu NIS

Preglednica 5: Končna statistika v programu NIS.

Spremenljivke	Komunaliteta	Faktor	Lastna vrednost	% pojasnjene variance	% kumulativne variance
Domači viri	,696	1	5,190	30,530	30,530
Individualizirana metoda dela	,773	2	2,330	13,707	44,237
Večnivojska participacija	,789	3	1,892	11,131	55,368
Spodbude učitelja	,807	4	1,713	10,076	65,444
Zahtevne naloge	,819	5	1,316	7,740	73,184
Razgovori o delu z učiteljem	,689	6	1,035	6,086	79,270
Dajanje pobud, idej	,849				
Postavljanje vprašanj	,753				
Učenec je odločal, soodločal	,665				
Sošolci opazili izdelke, rezultate	,795				
Učitelj upošteva pobude, ideje učenca	,808				
Medosebni stiki	,753				
Učenec sprejet, dober položaj	,917				

Spremenljivke	Komunaliteta	Faktor	Lastna vrednost	% pojasnjene variance	% kumulativne variance
Medsebojna naklonjenost učencev	,942				
Ocena pri slovenščini	,671				
Šolske interesne dejavnosti	,869				
Domače interesne dejavnosti	,882				

Dejavniki pripoznanja so bili pridobljeni s faktorško analizo z metodo glavnih komponent. V postopek faktorizacije je bilo vključenih 17 spremenljivk. Kaiser-Mayer-Oklinova mera (KMO = 0,604) kaže na povezanost spremenljivk, Bartlettov test sferičnosti (vrednost hi kvadrat: 298,549; stopnja tveganja < 0,000) pa, da med spremenljivkami obstaja odvisnost. Korelacije med pari spremenljivk je še mogoče izraziti z novimi variablami. Iz Preglednice 5 je razvidno, da je po Kaiser-Guttmanovem kriteriju identificiranih 6 faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 79,270 % variance. Tudi za program NIS je bila narejena Oblimin rotacija – ta metoda je dala najbolj enostavno faktorško strukturo, zato je bila najprimernejša za interpretacijo.

Iz Preglednice 5 so razvidne komunalitete, ki kažejo količino skupne variance posamezne spremenljivke, pojasnjene z vsemi šestimi faktorji. Njihova vrednost je pri vseh spremenljivkah višja od 0,6. Najmanj skupne variance, pojasnjene s faktorji, je pri spremenljivki *učenec je odločal, soodločal* (0,665), pri osmih spremenljivkah je komunaliteta višja od 0,8, največ skupne variance, pojasnjene z vsemi faktorji, pa je pri elementih medsebojnih odnosov, in sicer *medsebojna naklonjenost* (0,942) ter *učenec je sprejet, ima dober položaj v razredu* (0,917). Sledijo domače *interesne dejavnosti v šoli* (0,882).

S prvim faktorjem (Faktor 1) je pojasnjeno 30,530 % variance (Preglednica 5). Iz Preglednice 6 pa je razvidno, da ima najvišjo poveza-vo s štirimi spremenljivkami: *razgovori o delu z učiteljem, dajanje kakršnih koli pobud in idej, postavljanje vprašanj* ter *učitelj upošteva pobude in ideje učenca*. Prve tri spremenljivke so reprezentacijske in se nanašajo na verbalno aktivnost učenca. Četrta spremenljivka je rekognicijska in kaže na pobude ter ideje učenca, ki so dejansko tudi upoštewane. Spremenljivke se vsebinsko navezujejo na verbalno aktivnost, ki prinaša vidnost in slišnost, zato je prvi dejavnik kulturno-politične narave in se imenuje VERBALNA PARTICIPACIJA UČENCA.



Preglednica 6: Rotirana faktorska matrika po Kaiserjevi normalizaciji v programu NIS.

Ime faktorja	Ime spremenljivke	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Verbalna participacija učenca	Dajanje pobud, idej učenca	,842					
	Postavljanje vprašanj učenca	,800					
	Učitelj upošteva pobude, ideje učenca	,778		,314			
	Razgovori o delu z učiteljem	,600		-,461			
Zagotavljanje pogojev	Domači viri		,791				
	Spodbude učitelja		-,560				,537
	Ocena pri slovenščini		,815				
Zastopstvo učenca	Učenec je odločal, soodločal			,708			
	Šolski opazili izdelke, rezultate	,325		-,496	-,372		
	Šolske interesne dejavnosti			,846			
Stopnja pripoznanja v medsebojnih odnosih	Medosebni stiki				-,806		
	Medsebojna naklonjenost				-,963		
	Učenec sprejet, ima dober položaj				-,958		
Domače interesne dejavnosti	Domače interesne dejavnosti					,920	
Zagotavljanje pogojev s strani ustanove/učitelja	Individualizirana metoda	,333					,612
	Večnivojska participacija						,678
	Zahtevne naloge						,893

*Poševnokotna rotacija Oblimin (delta -0,1) je dala najbolj enostavno faktorsko strukturo. Preglednica 6 prikazuje faktorske nasičenosti šestih faktorjev.*

Drugi faktor (Faktor 2) je pretežno ekonomski dejavnik in pojasnjuje 13,707 % variance. V povezavi je z *domaćimi viri*, z *učnim uspehom pri slovenščini* in s *spodbudami učitelja*. Pomembnost učnega uspeha, ki naj bo zagotovljen vnaprej, kar kot pogoj za dobro inkluzijo navajajo Mitchell (2008) ali Higgins et al. (2009), kaže na to, da ima učni uspeh distribucijske lastnosti, ne rekognicijskih. Tako vse tri spremenljivke kažejo na zagotavljanje različnih ekonomskih elementov, zato se drugi faktor imenuje ZAGOTAVLJANJE POGOJEV.

Tretji faktor (Faktor 3, pojasnjene 11,131 % variance) predstavljajo spremenljivke *učenec je odločal ali soodločal, interesne dejavnosti v šoli* ter do določene stopnje *sošolci so opazili izdelke, rezultate* učenca. Prva spremenljivka je eden najpomembnejših političnih elementov, vsebinsko se nanaša na zastopstvo učenca. Druga spremenljivka se vsebinsko nanaša na participacijo učenca v šolskih aktivnostih in je prav tako politična, saj učenec s participacijo predstavlja samega sebe. Do neke mere pa vpliva tudi to, kako so angažiranost učenca opazili sošolci (tretja spremenljivka). Vse spremenljivke se navezujejo na samopredstavitev učenca. Z opaženostjo/vidnostjo, z odločanjem in soodločanjem ter s sodelovanjem v interesnih šolskih dejavnostih se učenec predstavlja, izraža svojo voljo, zato se tretji faktor imenuje ZASTOPSTVO UČENCA in je politični dejavnik.

Četrty faktor je kulturni dejavnik in pojasnjuje 10,076 % variance s tremi spremenljivkami, vse so elementi kulturne dimenzije: *medosebni stiki, učenec je dobro sprejet in ima dober položaj v razredu* ter *medsebojna naklonjenost učencev*. Vsebinsko se nanašajo na položaj učenca v razredu in na odnose med učenci. Zato se Faktor 4 imenuje STOPNJA PRIPOZNANJA UČENCA V MEDSEBOJNIH ODNOSIH.

S petim faktorjem (Faktor 5) je pojasnjene 7,740% variance celotnega sistema. Sestavlja ga ena reprezentacijska spremenljivka – *interesne dejavnosti doma*. Izkazalo se je, da je ne vključenost učencev NIS v interesne dejavnosti doma splošen pojav. Spremenljivka je približno enako močno povezana oziroma nepovezana z ostalimi spremenljivkami, kar pomeni, da nobena značilnost, zajeta v sistemu spremenljivk, bistveno ne posega v njeno pojavnost. Peti faktor se imenuje DOMAČE INTERESNE DEJAVNOSTI in je politični dejavnik. V primerjavi s faktorjsko analizo v programu DSP, kjer se je osamila spremenljivka *šolske interesne dejavnosti*, sklepamo, da je ne vključevanje v interesne dejavnosti na splošno šibko področje tako za učence v programu DSP kot za učence v programu NIS. Učenci programa DSP se ne vključujejo v interesne dejavnosti šole, učenci programa NIS pa se ne vključujejo v interesne dejavnosti doma.

Šesti faktor (Faktor 6) pojasnjuje 6,086 % celotne variance. Povezan je s spremenljivkami *individualizirana metoda dela, večnivojska participacija* in *zahtevne naloge*. Prisotnost zahtevnih nalog kaže na učiteljeva velika pričakovanja do učenca, od katerega pričakuje, da bo aktiven in da bo pokazal visoke rezultate. Individualizirana metoda dela pomeni, da se učencu zagotovijo naloge, primerne njegovim sposobnostim, zato učitelj prav tako pričakuje njegovo aktivnost. Večnivojska participacija je metoda dela, kjer se naloge izpolnjujejo v sodelovalnem učenju z drugimi, z učiteljevo vnaprej premišljeno aktivno participacijo učenca (Kavkler, 2009). Vse tri spremenljivke so redistribucijske narave in jih zagotavlja učitelj,

zato je šesti faktor ekonomski dejavnik in se imenuje ZAGOTAVLJANJE POGOJEV S STRANI UČITELJA/USTANOVE.

### Ugotovitve

Rezultati raziskave so pokazali, da so izbrani elementi pripoznanja pri faktorskih analizah omogočili identifikacijo tako kulturnih kot političnih in ekonomskih dejavnikov pripoznanja. Ugotavljamo, da zaželeno značilnosti vključevanja prepoznamo tudi v postavkah vprašalnikov in preglednic Indeksa inkluzije avtorjev Booth in Ainscow (2014). Odgovor na prvi del prvega raziskovalnega vprašanja, kakšen je latentni prostor pripoznanja v programu DSP, je, da je faktorizacija celotnega sistema spremenljivk ( $n = 17$ ) izločila šest neodvisnih latentnih dimenzij pripoznanja: *vloga učitelja za verbalno participacijo učenca, vidnost učenca v medsebojnih odnosih, participacija učenca, vidnost učenca, zagotavljanje pogojev* ter *šolske interesne dejavnosti*.

Odgovor na drugi del prvega raziskovalnega vprašanja, kakšen je latentni prostor pripoznanja v programu NIS, je, da je faktorizacija celotnega sistema spremenljivk ( $n = 17$ ) izločila šest latentnih dimenzij pripoznanja: *verbalna participacija učenca, zagotavljanje pogojev, zastopstvo učenca, stopnja pripoznanja učenca v medsebojnih odnosih, domače interesne dejavnosti* ter *zagotavljanje pogojev za pripoznanje s stani učitelja/ustanove*.

Pri primerjanju latentnih struktur programov DSP in NIS (preglednici 4 in 6) ugotavljamo, da faktorji v programih pojasnjujejo nekoliko različno količino variance, da se razlikujejo v vsebini in v zaporedju. Mera KMO je v programu NIS nekoliko višja kot v programu DSP. S tem smo odgovorili na drugo raziskovalno vprašanje, da se dejavniki pripoznanja v programu DSP razlikujejo od dejavnikov v programu NIS tako po vsebini kot po zaporedju. Iz Preglednice 4 je razvidno, da se prvi faktor v programu DSP – *vloga učitelja za verbalno participacijo učenca* – nanaša na politični in ekonomski vidik pripoznanja. Prevladuje reprezentacija, in sicer zagotavljanje učenčeve verbalne dejavnosti in slišnosti (razgovori o delu z učiteljem, dajanje odgovorov, dajanje kakršnih koli pobud ali idej učenca), rekognicijsko področje zastopa element *učitelj upošteva pobude in ideje učenca*. V ospredju je učiteljeva vloga, on je tisti, ki učencu z aktivnimi načini dela verbalno prisotnost in slišnost zagotavlja. Tudi v programu NIS (Preglednica 6) v prvem faktorju – *verbalna participacija učenca* (razgovori o delu z učiteljem, postavljanje vprašanj, dajanje kakršnih koli pobud ali idej učenca) – prevladuje reprezentacija, rekognicijsko področje pa prav tako zastopa element *učitelj upošteva pobude in ideje učenca*. Vsebina, ki je oblikovala t. i. verbalni faktor, se je v inkluziji pokazala kot izjemno pomembna, kar ugotavljajo tudi raziskovalci, ki poudarjajo verbalno aktiv-

nost in dialog pri pouku (Higgins et al., 2009; Kroflič, 2010a,b; Mikulec, 2010; Rinaldi, 2006; Bingham, 2006). Istočasno raziskovalci ugotavljajo tihost otrok OPP (Čačinovič Vogrinčič, 2013) in izogibanje verbalnemu izpostavljanju (Šugman Bohinec, 2013). V programu DSP se v prvem faktorju pojavita še dva elementa, ki sta ekonomske narave, to sta *spodbude učitelja* in *individualiziran način dela*, oboje zagotavlja učitelj. Odvisna sta od načina dela učitelja, posredno pa tudi od tega, kolikšen je delež delovnega mesta učitelja. Če ima učitelj manj učencev v razredu (kar pomeni višjo distribucijo), bo lahko več časa namenjal verbalni dejavnosti učencev in jim dajal več spodbud. Prav gotovo so tukaj na boljšem učenci programa NIS, ker normativi in standardi v programu NIS omogočajo manjše število učencev na učitelja (Pravilnik o normativih in standardih ..., 2007).

Z identifikacijo kulturnih, političnih in ekonomskih dejavnikov pripoznanja smo ugotovili, katerim vplivom bi bilo treba nameniti pozornost za tem, ko je učenec že vključen v program. V zvezi s tretjim raziskovalnim vprašanjem odgovorimo, da bi bilo za socialno pravično inkluzijo v programu DSP na prvem mestu treba nameniti pozornost reprezentaciji, in sicer učiteljevi vlogi pri realizaciji verbalne participacije in vidnosti učencev. Sledi pomembnost oblikovanja pripoznanja v medsebojnih odnosih in zastopstva učenca. Avtorji Artiles, Harris-Murri in Rostenberg (2006), Bingham (2006), Fraser (1997) ter Rinaldi (2006), za boljšo realizacijo pripoznanja priporočajo upoštevanje interakcijskega vidika in potenciala transformacije, torej spreminjanja samega sebe, lastnih vzorcev kulturnih vrednot. V nadaljevanju naj se namenja pozornost reprezentaciji s participacijo učenca v različnih prostorih (npr. tako pri pouku, v dejavnostih šole, v dejavnostih doma). Participacija v razširjenih dejavnostih šole je za učence, ki obiskujejo program DSP, izjemno pomembna, prav tako tudi njihovo zastopstvo, odločanje ter soodločanje. Čisti ekonomski dejavnik zagotavljanja pogojev za participacijo opozarja na izpolnjevanje pogojev z različnih strani (učitelj in dom). Redistribucija v programu DSP pomeni spremembo načina dela učitelja (uporaba več sodelovalnih načinov dela, zahtevnih nalog, več spodbud učitelja, več individualizacije, večnivojske participacije ...), pa tudi povečanje števila učiteljev.

Tudi v programu NIS naj bi več pozornosti namenili političnemu dejavniku verbalne participacije in slišnosti učenca, takoj za njim pa redistribuciji, in sicer zagotavljanju pripoznanja z različnih strani (dom in učitelj). Sledita kulturni dejavnik *zagotavljanje vidnosti* in politični dejavnik *zastopstvo*. Rekognicija tudi v nadaljevanju ostaja v NIS najpomembnejša, pozornost gre namenjati pripoznanju v medsebojnih odnosih. Reprezentacija doma je v programu NIS zavzela podobno pomembno mesto kot reprezentacija v šoli v programu DSP, kar pomeni, da bi skrb staršev na tem

področju (aktivno vključevanje otrok v popoldanske dejavnosti) dopolnila prizadevanja za dobro inkluzijo. Končno pa je v programu NIS pomembna tudi učiteljeva redistribucija z zagotavljanjem aktivnega pouka.

V zaključku ugotavljamo, da smo v raziskavi prepoznali problem analitičnega in praktičnega (ne)ločevanja dimenzij 3R. Ne le pri prepletanju redistribucije in rekognicije (npr. z istim faktorjem so povezani učni uspeh in domači viri), temveč tudi pri rekogniciji in reprezentaciji (npr. z istim faktorjem sta povezana verbalna dejavnost učenca in učitelj upošteva ideje in pobude učenca). Če je Olson (2008) zapisal, da je participacija vedno politične narave, pa smo v tej raziskavi ugotovili, da participacija poleg tega lahko nosi lastnost vidnosti, kar so ugotovili tudi drugi avtorji. Npr. Rinaldi (2006) z verbalno participacijo otroka (npr. dialogom) opredeli vidnost otroka, po Binghamu (2006) pa se vidnost učenca določa v pogovoru o prepoznavanju lastnega položaja ali položaja drugih. Ugotavljamo, da ne le dosežki, tudi participacija/zastopstvo prinašata vidnost. Povezanost različnih elementov v posameznih dejavnostih pripoznanja je lahko splošnejša oziroma pogostejša. Vsebinsko opredelitev smo opravili glede na kontekst. Faktorizacija preučevanih spremenljivk je tako pritrčila raziskovalcem pripoznanja, ki menijo, da dimenzij redistribucije in rekognicije ne gre ločevati (Butler in Young, v Keddie, 2012; Honneth, 2004; Boler, 1999). Prav tako pa se lahko pritrči raziskovalcem, ki so prepričani, da je treba posamezne dimenzije za raziskovanje socialne pravičnosti analitično razmejiti (Fraser, 2003; Keddie, 2012; Huttunen, 2007; Danermark in Coniavitis Gellerstedt, 2004; Higgins et al., 2009). V programih za OPP so se izdiferencirali tako čisti kot mešani faktorji, nekatere je možno opredeliti kot pretežne, kar omogoči ločeno opredelitev dimenzij (npr. faktor, ki vsebuje učni uspeh, in domači viri je pretežno redistribucijski, saj učni uspeh prevzema redistribucijske lastnosti).

S povedanim se raziskava vključuje v analize inkluzivnih praks in predstavlja izvirni prispevek prikaza možne paradigme analize inkluzije na osnovi pridobljenih faktorjev pripoznanja s 3R. V prispevku smo želeli prikazati doprinos pripoznanja k inkluziji glede na vsebino in potrebnost upoštevanja vseh dimenzij. Zato koncept pripoznanja in ugotovitve empirične raziskave lahko prenesemo na področje vzgoje in izobraževanja še drugih oseb s posebnimi potrebami. Pripoznanje oseb z motnjami sluha, govora, jezika, slepote in slabovidnosti, gibalno oviranih in drugih je podvrženo enakim težavam pri odločanju, soodločanju, pri verbalni in fizični participaciji, vidnosti, slišnosti, težavam v medsebojnih odnosih, v transformacijskih procesih ter težavam v zagotavljanju pogojev za prikaz sposobnosti in interakcijo. Nenazadnje Pravilnik o organizaciji (2013)

v osnovnošolskem obdobju večino otrok s posebnimi potrebami usmerja prav v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in DSP.

## Literatura

- 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 2*, str. 67–77. London, New York, RoutledgeFalmer: Taylor&Francis Group.
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., in Rostenberg, D. (2006) Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice 45* (3), str. 260–268.
- Bingham, C. (2001) *Schools of Recognition. Identity Politics and Classroom Practices*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bingham, C. (2006) Before Recognition, and after: The Education Critique. *Educational Theory 56* (3), str. 325–344.
- Boler, M. (1999) *Feeling Power: Emotions and Education*. New York, London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014) *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Rim, Italija: Carocci Editore.
- Code of Ethics and Conduct* (2009) Guidance published by the Ethics Committee of the British Psychological Society. [http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code\\_of\\_ethics\\_and\\_conduct.pdf](http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf) (30. 11. 2015).
- Borst, E. (2011) Samokonstituiranje in oblikovanje identitete med pripoznanjem in nasiljem. *Sodobna pedagogika 62* (3), str. 22–35.
- Čacinovič Vogrinčič, G. (2013) Spoštovanje otroštva. V Kodele, T., in Mešl, N. (ur.). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priručnik za vrtce, šole in starše*, str. 11–40. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Chhachhi, A. (2011) Nancy Fraser. *Development & Change 42*(1), str. 297–314. doi:10.1111/j.1467-7660.2011.01691.x
- 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 1*, str. 17–32. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group.
- Dahl, H. M., Stoltz, P., in Willing, R. (2004) Recognition, Redistribution and Representation in Capitalist Global Society: An Interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica 47* (4), str. 374–382.

- Danermark, B., in Coniavitis Gellerstedt L. (2004) Social justice: redistribution and recognition-a non-reductionist perspective on disability. *Disability & Society* 19 (4), str. 339–353.
- Fraser, N. (1997) From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a »Postsocialist« Age. V Fraser, N., *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*. New York: Routledge. <http://ethicalpolitics.org/blackwood/fraser.htm> (17. 6. 2015).
- Fraser, N. (2000) Rethinking recognition. *New Left Review* 3, str. 107–120.
- Fraser, N. (2003) Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. V Fraser N., in Honnet, A. (ur.). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*, str. 7–109. London, New York: Verso.
- Fraser, N. (2008a) 'Abnormal Justice', esej (str. 46). (1. 6. 2015) [https://www.law.yale.edu/system/files/documents/pdf/Intellectual\\_Life/ltw\\_fraser.pdf](https://www.law.yale.edu/system/files/documents/pdf/Intellectual_Life/ltw_fraser.pdf)
- Fraser, N. (2008b) Reframing justice in a globalising world. V Olson K. (ur.). *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*, str. 273–294. London: Verso.
- Fraser, N., in Honneth, A. (2003) *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London, New York: Verso.
- Gale, T. (2000) Rethinking social justice in schools: how will we recognize it when we see it?. *International Journal of Inclusive Education* 4 (3), 253–269.
- Galeotti, A. E. (2009) *Toleranca: pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina.
- Haug, P. (2010) Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal Of Disability Research* 12 (3), str. 199–209. doi:10.1080/15017410903385052
- Hegel, G. W. F. (1998) *Fenomenologija duha*. Ljubljana: Analecta.
- Higgins, N., MacArthur, J., in Kelly, B. (2009) Including disabled children at school: is it really as simple as 'a, c, d'? *International Journal of Inclusive Education* 13 (5), str. 471–487.
- Honneth, A. (2004) Recognition and Justice. Outline of a Plural Theory of Justice. *Acta Sociologica* 47 (4), str. 352–364.
- Huttunen, R. (2007) Critical adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory* 57 (4), str. 423–433.
- Jerlinder, K., Danermark, B., in Gill, P. (2009) Normative approaches to justice in physical education for pupils with physical disabilities - dilemmas of recognition and redistribution. *Disability & Society* 24 (3), str. 331–342.

- Johnsen, B. H. (2013) *Suitably Adapted Education in an Inclusive Educational Setting or A curricular Approach to Inclusive Education, Some Thoughts concerning Practice, Innovation and Research*. Key note lecture, 27. Annual International Conference of Integration and Inclusion Studies. University of Leipzig, str. 20–23.
- Kavkler, M. (2009) Učiteljeva vloga pri uresničevanju inkluzije. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (5–6), str. 6–11.
- Keddie, A. (2012) Schooling and social justice the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education* 53 (3), str. 263–279.
- Kogovšek, D., Ozbič, M., in Košir, S. (2009) Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika* 60 (1), str. 392–409.
- Kroflič, R. (2010a) Pripoznanje drugega kot drugačnega - element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V Ličen, N. (ur.). *Kulture v dialogu*, str. 7–12. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kroflič, R. (2010b) Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V Devjak, T., Batistič Zorec M., Vogrinc, J., Skubic D., in Berčnik S. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrte: podobnosti v različnosti*, str. 11–66. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.
- Kyriazopoulou, M., in Weber, H. (ur.) (2009) *Razvoj niza kazalnikov - za inkluzivno izobraževanje v Evropi*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Lesar, I. (2009) *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Pedagoška fakulteta: Ljubljana.
- Lesar, I. (2013) Ideja inkluzije – med različnimi konceptri in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika* 2, str. 76–95.
- MacArthur, J., Sharp, S., Kelly, B., in Gaffney, M. (2007) Disabled children negotiating school life: Agency, difference, and teaching practice. *International Journal of Children's Rights* 15 (1), str. 99–120.
- Mikulec, B. (2010) Od trka civilizacij do sobivanja v raznolikosti. *Sodobna pedagogika* 61 (2), str. 252–267.
- Mitchell, D. (2008) *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London, New York: Routledge.
- Olli, J., Vehkakoski, T., in Salanterä S. (2012) Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: literature review. *Disability & Society* 27 (6), str. 793–807.
- Olson, K. (2008) Participatory parity and democratic justice. V Olson, K. (ur.). *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*, str. 246–272. London: Verso.



- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2011/12 in na začetku šolskega leta 2012/13* (2013) Statistični urad RS (2013). <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanavigacija/podatki/prikazistaronovico?IdNovice=5427> (30. 12. 2015).
- Palacio Avendaño, M. (2009) *Interview with Nancy Fraser: Justice as Redistribution, Recognition and Representation*. Barcelona. <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/en/pagecb15.html?id=21&ui=181&prevNode=33&tagId=131> (16. 12. 2015).
- Participacija. (b. l.) V *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. [http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj\\_testa&expression=participacija&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=participacija&hs=1) (17. 12. 2015).
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., in Ajdišek, N. (2009) *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C. (2001) *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS. *Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli* (2008, 2012) Uradni list Republike Slovenije, št. 59 (13. 6. 2008) in Uradni list RS, št. 61 (10. 8. 2012).
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojnoizobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami* (2007, 2008, 2011) Uradni list RS, št. 59 (4. 7. 2007), Uradni list Republike Slovenije, št. 70 (11. 7. 2008) in Uradni list Republike Slovenije, št. 5 (3. 6. 2011).
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami* (2013) Uradni list RS, št. 88 (25. 10. 2013).
- Rinaldi, C. (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London, New Work: Routledge.
- Robeyns, I. (2009) Ethics of Global Development: Agency, Capability, and Deliberative Democracy - by David A. Crocker. *Ethics & International Affairs (Wiley-Blackwell)* 23 (4), str. 426–427. doi:10.1111/j.1747-7093.2009.00235.x
- Rutar, S. (2011). Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost. V Borota, B., Cotič, M., Hozjan, D., in Zenja, L. (ur.). *Social Cohesion in Education*, str. 171–186. Horlivka: Ministry for Education and Science of Ukraine, Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages,
- Smith, A. B. (2007) Children and Young People's Participation Rights in Education. *International Journal Of Children's Rights* 15 (1), str. 147–164. doi:10.1163/092755607X181739
- Solveig Reindal, M. (2010) What is the purpose? Reflection on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education* 25 (1), str. 1–11.

Šugman Bohinc, L. (2013) Otroštvo in otrokov glas v starih in novih raziskavah o otrocih. V Kodele, T., in Mešl N. (ur.). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priručnik za vrtce, šole in starše*, str. 65-78. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* (1994, junij) World conference on Special Needs Education: Access on Quality. Salamanca, Spain, 7. - 10. June 1994. Paris: UNESCO. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (5. 12. 2015).