

Irena Lesar

Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem¹

Povzetek: Prispevek ponuja pregled dosedanjih ugotovitev udejanjanja inkluzivnosti na področju vzgoje in izobraževanja ter razmislek o izzivih, ki jih pedagogiki postavlja zahteva po večji stopnji realizacije te ideje. Izhaja iz specifičnega pojmovanja inkluzivnosti kot zahteve po transformaciji šolskega sistema in iz predpostavke, da je inkluzivnost temeljno obče pedagoško vprašanje. Prek osvetljevanja nekaterih vidikov šolskega sistema (namen šolanja, reproduciranje družbene neenakosti v šolah, pogoji za učenje in osebni razvoj, individualistična perspektiva razlogov za otrokovo neuspešnost in nesprejetost, relevantna znanja za (bodoče) pedagoške delavce) pokaže na ključne izzive, ki jih pedagogiki postavlja vpeljevanje kompleksnega razumevanja inkluzivnosti. Ti pa so zlasti: (a) plasiranje vzgojne teorije v mednarodne razprave in okrepitev vzgojnega vidika, (b) spodbujanje razprave o konceptih znanja in kritične analize obstoječih programov, (c) ohranjanje različnih pedagoških paradigem, (d) vzpostavljanje kulture in klime v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki podpirata udejanjanje inkluzivnosti in (e) raziskovanje možnosti učinkovitejšega (pre)oblikovanja stališč (bodočih) pedagoških in vodstvenih delavcev.

Ključne besede: inkluzivnost kot transformacija šolskega sistema, paradigme vzgoje, relevantnost znanja, neenakost in pravičnost, kultura in klima, preoblikovanje stališč

UDK: 376

Znanstveni prispevek

Uvodni razmislek

Vprašanje vpeljevanja inkluzivnosti v šolski sistem je zelo kompleksno in zato pomeni izziv sleherni družbi, ki mora v tem procesu izhajati ne le iz jasnega in širše sprejetega ter podprtega koncepta inkluzivnosti, marveč tudi iz uveljavljenih šolsko-organizacijskih in strokovnih rešitev. Koncept inkluzivnega šolanja pri nas na nacionalni ravni še ni bil sprejet,² čeprav iz Salamanške izjave (The Salamanca Statement 1994), katere podpisnica je tudi Slovenija, razberemo, da je to tako rekoč prvi korak pri vpeljevanju ideje inkluzije v šolski sistem. Pogled v mednarodne razprave pa razkrije, da so tako sama pojmovanja inkluzivnosti kot tudi perspektive na poti udejanjanja inkluzivnosti zelo različni: od perspektive človekovih pravic, prek odzivov na otroke s posebnimi potrebami in na marginalizirane skupine otrok do zahteve po transformaciji šolskega sistema (Opertti idr. 2014). V številnih državah, tudi v Sloveniji, prevladuje perspektiva inkluzivnosti z vidika otrok s posebnimi potrebami (nadalje OPP). Ponekod je poskrbljeno tudi za nekatere marginalizirane skupine otrok (pri nas v zadnjem času za otroke priseljence), medtem ko je redkeje zaslediti zahtevo po transformaciji šolskega sistema. Transformacijska perspektiva inkluzivnosti temelji na ideji, da je razumevanje pričakovanj vseh učencev v njihovih okoljih in okoliščinah, njihovo spoštovanje in odzivanje nanje pot do resničnega doseganja inkluzivnosti. Zato ta perspektiva zahteva postopen premik delovanja šolskega sistema od pogosto nasprotujočih se vizij, pristopov in praks (zlasti glede kategorij in skupin otrok), ki neredko poglobljajo družbeno neenakost ali celo ustvarjajo nove oblike izključevanja, k bolj celostni perspektivi. Opertti s sodelavci ugotavlja, da so države »še vedno daleč od učinkovite implementacije koncepta inkluzivnega izobraževanja kot preoblikovanja šolskega sistema na splošno« (prav tam, str. 159).

V svojem dosedanjem raziskovanju sem se večidel posvečala možnostim vpeljevanja ideje inkluzije v šolski sistem, ki jo razumem ne le v perspektivi transformacije šolskega sistema, marveč kot temeljno obče pedagoško tematiko (Lesar

¹ Tematika je bila predstavljena na inavguracijskem predavanju 23. 5. 2018 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

² Koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja še vedno ni objavljen, čeprav ga je skupina strokovnjakov na zahtevo ministrstva za izobraževanje, znanost in šport pripravila že v začetku leta 2016.

2007, 2009b 2018b), saj je omogočanje (osnovnega) šolanja v družbi raznolikih in spodbujanje spoštljivega sobivanja relevantno za vse otroke. V eni izmed nedavnih analiz (Lesar 2018b) sem dokazovala, da bi se pri tovrstnem kompleksnejšem pojmovanju inkluzivnosti veljalo bolj naslanjati na kontinentalno tradicijo in ne angloameriško (Biesta 2011), ker sta proces nastajanja človeka kot humanega bitja in razvoj sposobnosti spoštljivega sobivanja v heterogenih družbah pomembna cilja inkluzivnosti (The Salamanca Statement 1994). Kontinentalna tradicija namreč v svoja proučevanja vključuje tudi vprašanje razvoja posameznika kot emancipirane in avtonomne osebe, torej ne tematizira le vprašanj učiteljevih praktičnih izzivov (npr. učinkovite metode poučevanja, discipliniranja) in šolskega izobraževanja z namenom doseganja čim boljših učnih rezultatov.

V pričujočem prispevku, ki je zgrajen na dosedanjih spoznanjih, bom skušala pokazati, na katerih področjih bi morala v procesu vpeljevanja inkluzivnosti kot transformacije šolskega sistema obča pedagogika ponuditi tehtne odgovore.

Zakaj je vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem treba namenjati več pozornosti?

Pri tem razmisleku izhajam iz dejstva, ki ga potrjujejo številne raziskave, namreč da morajo vsi otroci vsaj za nekaj let hoditi v šolo (pri nas je to najmanj devet let), pri čemer pa precejšen delež šolajočih se v vzgojno-izobraževalnem (nadalje VI) procesu doživlja:

- *izključevanje oz. marginalizacija* (to potrjujejo neredke zgodbe OPP, ko jih sredi pouka prihajajo iskat specialne pedagoginje, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč (nadalje DSP), kar vpliva na njihov socialni položaj v razredu; zasledimo pa tudi nevklučenost določenih vsebin v kurikulu, ki so za oblikovanje posameznikove identitete zelo pomembne),
- *podcenjevanje in razvrednotenje* (predvsem romski učenci in otroci priseljencev),
- *poduspešnost*.

Za ponazoritev zgoraj omenjenega, zlasti podcenjevanja in izključevanja, navajam zelo nazorno pričevanje Mehmedalije Alića, ki je konec šestdesetih let prejšnjega stoletja obiskoval osnovno šolo v manjšem kraju blizu Srebrenice: »V naših šolskih učbenikih leta in leta nisem našel muslimanskega imena. Mogoče tega niti ne bi opazil, če se ne bi nenadoma eno pojavilo. Prvi, ki je bil omenjen, je bil Musa Kesedžija, ki ga je neki junak iz besedila o kraljeviču Marku premetaval kot prazno vrečo. Zaradi tega so se nam nekateri posmehovali. Pravili so, da smo nihčeti, da smo nule in da smo Turki, da torej za nas ni prostora v literarnih besedilih, razen ko so potrebovali nekoga, da je sekal drva ali ki ga je bilo treba premlatiti. Vsi junaki v knjigah so bili vedno iste narodnosti in ni nam preostalo drugega, kot da se tudi v resničnem svetu čutimo manjvredne in strahopetne krivce za vso našo zgodovinsko preteklost.« (Alić 2013, str. 31)

Verjetno se vsi strinjamo, da omenjene izkušnje nemajhnega števila otrok niso dobre za nikogar. To pomeni, da je treba imeti v mislih tudi tiste šolajoče, ki teh neželenih učinkov ne doživljajo »na svoji koži«, pa vendar opažajo, kaj se dogaja z njihovimi vrstniki. Zato se moramo vprašati, ali si v 21. stoletju lahko vsaj zamislimo VI ustanove, katerih delovanje ne bo povečevalo že tako pogostega doživljanja izključevanja, podcenjevanja in neuspešnosti.³

Sprašujem se, ali zmoremo in znamo doseči večjo inkluzivnost, ki jo najpogosteje opredeljujem kot *zmanjševanje vseh izključevalnih postopkov in razvrdenjenj otrok, bodisi na osnovi spola, barve kože, let, etničnosti, religije, motenj, spolne orientacije ... zaradi česar je življenje v VI ustanovah za nekatere nepotrebno težko* (podobno tudi Booth in Ainscow 2002). Posebej želim poudariti, da je v tej opredelitvi *enako pomembna socialna participacija oz. občutek pripadnosti skupnosti kot učno napredovanje*.

Ker pa je šolanje zelo kompleksen sistem, se velja spomniti, da v kompleksnih sistemih ne moremo z gotovostjo trditi, da se bodo stvari razvijale v zeleno oz. pričakovano smer, saj lahko že zelo majhni posegi privedejo do velikih sprememb, kot tudi veliki posegi v sistem ne prinašajo vedno pričakovanih sprememb. Zato je treba biti pozoren na celoten VI proces, kar pa zahteva nekatera dodatna preizpraševanja:

- a) Komu in čemu je namenjena šola?
- b) Kako organizirati VI dejavnost, da ne bo prispevala k reprodukciji družbenih neenakosti?
- c) Kje sta učenje in osebni razvoj najučinkovitejša, v homogenih ali heterogenih skupinah?
- d) Zakaj razloge za otrokovo neuspešnost in/ali socialno izključenost praviloma iščemo le v otroku?
- e) Katera znanja potrebujejo pedagoški delavci za vpeljevanje inkluzivnosti?

To so vidiki, ki po mojih dosedanjih izkušnjah in raziskovanjih bistveno vplivajo na samo opredelitev inkluzivnosti kot tudi na načine vpeljevanja ideje inkluzije v šolski sistem. Pa si natančneje pogledimo, kakšne odgovore na omenjena vprašanja lahko zasledimo v različnih razpravah.

³ Da bomo morali transformaciji šolskega sistema nameniti več pozornosti, kažejo tudi nekatere ugotovitve raziskave PISA 2015, saj so sodelujoči petnajstletniki iz Slovenije kljub nadpovprečnim dosežkom na bralnem, naravoslovnem in matematičnem področju izražali pomembno manjše zadovoljstvo z življenjem, pa tudi pomembno manjšo pripadnost šoli, kot je povprečje OECD, in zaznavali večjo nepravilnost učiteljev kot njihovi vrstniki iz držav OECD (Šterman Ivančič 2017, str. 174–175). Pred kratkim pa so v oddaji Odmevi (Le malo otrok ... 2018) predstavili rezultate raziskave (vir: UNICEF Slovenija), narejene na 800 osnovnošolcih, ki kažejo, da 76 % vprašanih ne hodi v šolo z največjim veseljem, malo manj vprašanih (70 %) ocenjuje, da šola ni preveč zanimiva, skoraj dve tretjini (65 %) vprašanih pa se v šoli ne čutita upoštevani in razumljeni.

Komu in čemu je namenjena šola?

Šola kot institucija je vedno vpeta v širša družbena razmerja, ali kot jo je že pred desetletji poimenoval Althusser (1980), je ideološki aparat države *par excellence*. Iz številnih sodobnejših evropskih dokumentov, v katerih so opredeljeni cilji reformiranja šolskih sistemov, razberemo, da so danes posameznik, njegov razvoj in pridobivanje čim bolj kakovostnih znanj razumljeni kot ključni dejavnik gospodarskega razvoja. Lizbonska strategija (Ivan-Ungureanu in Marcu 2006) Evropi napoveduje, da bo najkonkurenčnejše gospodarstvo na svetu, k čemur naj bi ključno pripomoglo ravno izobraževanje.

To pomeni, da je danes v ospredju ekonomsko determinirana vloga šolanja, ki skupaj s poudarjanjem vidika učenja, še zlasti vseživljenjskega učenja, in zane-marjanjem poučevanja spreminja tradicionalna razmerja učitelja in učenca: učitelj se predvsem odziva na interese in želje učečih se, učenec torej sam izbira, česa se želi naučiti. Izbirnost je večinoma interpretirana v smislu pluralizma in zadovoljevanja različnih interesov posameznih učencev ter omogočanja pridobivanja spričeval kljub različnosti pridobljenih znanj. Vendar nemalo avtorjev (npr. Laval 2005; Ule 2008) ob tem opozarja, da je v ozadju velika past, saj »teorija individualizma« in neoliberalna ideologija delata posameznika odgovornega za njegove izbire, odgovornost za učni uspeh in nadaljnje šolanje se pripisuje staršem in njihovim otrokom (Laval 2005). Ob tem pa se spregledajo številni dokazi o tem, da so izbire in interesi vezani na družbene razrede (Lynch in Lodge 2002) in da se s tem prek delovanja šol ohranja socialno-ekonomska stratifikacija družb.

V tem kontekstu je treba omeniti tudi, da se za čim boljše in čim učinkovitejše odzivanje na interese in potrebe posameznika oz. družb čedalje bolj uveljavljajo najrazličnejša testiranja, ki so podlaga nadaljnega razvrščanja otrok (npr. nadarjeni), pa tudi šol (npr. rezultati na nacionalnih preverjanjih znanj) in šolskih sistemov (npr. PISA, PIRLS). S tovrstnimi praksami se še bolj utrjuje pojmovanje »normalne porazdelitve«, ki je domnevno znanstveno utemeljeno, zato se arbitrarnost tega pojmovanja le redko reflektira. Vsakršno odstopanje od »normalne« pa je večinoma razumljeno kot patološko in kot značilnost posameznika (individualistična perspektiva), ne pa kot rezultat sovplivanja številnih kulturnih, ekonomskih, socialnih in individualnih dejavnikov. Takšno pojmovanje normalnosti in nekritična uporaba različnih testov sta se skozi zgodovino pokazala kot precej nekonstruktivna praksa pri uresničevanju inkluzivnosti v VI ustanovah, saj je še okrepila reproduciranje družbenih neenakosti.

Pojmovanje VI ustanov predvsem kot sredstva za doseganje večje konkurenčnosti gospodarstva je torej ne le izjemno ozko in pedagoško nesprejemljivo (na kar je opozarjal že Gogala 1933), marveč tudi slab temelj za implementacijo inkluzivnosti v VI sistem, saj s svojo paradigmo prepogosto uveljavlja oz. celo utrjuje logiko izključevanja in oblikovanja (de)privilegiranih skupin. Zato je treba temeljito razmisliti o tem, komu in čemu je šola namenjena in v tem kontekstu katere vrednote so bistvene za pedagoško delovanje, saj je pedagoško delovanje na vrednotah temelječe (angl. value-based) (Biesta 2010b). Mnogi so že pred desetletji opozarjali, da sledenje odličnosti, izbirnosti in konkurenčnosti (Rouse in Florian 1997) ali tržni ideologiji

(Barton 1999) vodi do hierarhičnega statusno usmerjenega selektivnega sistema (podobno Fraser 1995, 2000), v katerem sta opazni izključevalna politika in praksa. Šola je v zadnjem času torej prepogosto razumljena kot ideološki aparat ekonomije (Lesar 2009a). Ko omenjene težnje mednarodnih dokumentov primerjamo z nacionalnimi, v katerih je šola še vedno opredeljena kot *vzgojno-izobraževalna* ustanova, kar pomeni, da je nemalo zapisanih ciljev povsem neodvisnih od pridobitniške logike gospodarstva, vidimo, da bo treba temeljito premisliti, kako te različne težnje usklajevati. Nedvomno se v tem razmisleku pojavi pomembno pedagoško vprašanje, *katera znanja so relevantna in kako jih velja posredovati, da se doseže vzgojni učinek, v katerem ne bo prvi cilj razvoj gospodarstva, marveč celosten razvoj posameznika, torej ne le skrb za oblikovanje učinkovitih delavcev in vodljivih državljanov, marveč zlasti skrb za socialno, kulturno, duhovno bogate ljudi.*

Katera znanja so relevantna, pa ni edino vprašanje, ki se v tem kontekstu postavlja. *Pomembno bi bilo odgovoriti tudi na vprašanje razmerja izobraževalne in vzgojne funkcije šolanja* ali z besedami Bieste (2010a) vprašanje ciljev šolanja, ki so pridobivanje kvalifikacij, socializacija in subjektifikacija. Ob tem je treba navesti misel iz Salamanške izjave, kjer v uvodu zapišejo: »Šole z inkluzivno naravnostjo so najbolj učinkovite v smislu boja proti diskriminatorni drži, pri oblikovanju sprejemajoče skupnosti, grajenju inkluzivne družbe in pri doseganju izobraževanja za vse. Celo več, zagotavljajo učinkovito izobraževanje za večino otrok in izboljšajo zmoglosti.« (The Salamanca Statement 1994, str. viii–ix)

Iz predstavljenega lahko izpeljemo, da bo za doseg večje inkluzivne naravnosti naših šol treba pozornost nameniti analizi, kako trenutna urejenost šolskega sistema in delovanje posameznih VI ustanov vplivata na šolajoče se, torej socializaciji in še posebej subjektifikaciji oz. vzgojni dimenziji šolanja. Pri tem pa sprejeti nekatera dejstva, in sicer, da je vzgoja tvegano početje, kot nam to prepričljivo pokaže Biesta (2014) v monografiji *The Beautiful Risk of Education*. Pri vzgoji in izobraževanju namreč »ne gre za polnjenje veder, marveč za prižiganje ognja, ne gre za interakcijo med roboti, marveč za srečevanje človeških bitij in na učence ne gledamo kot na objekte, ki jih je treba oblikovati in disciplinirati, marveč kot na subjekte delovanja in odgovornosti« (prav tam, str. 1). Ker pa je vzgoja v javni šoli temeljno pedagoško vprašanje, relevantno zlasti v evropski kontinentalni tradiciji in precej drugače pojmovano v angloameriški (Biesta 2011), potem bi bilo nujno *ta pojmovanja vzgoje, vzgojnih dejavnikov in načinov vzgojnega delovanja širiti v mednarodni prostor in spodbujati komunikacijo med različnimi tradicijami. In ne več slediti trendu, ko zaradi prevlade angleškega jezika skušamo prevajati v angleščino koncepte, ki so težko ali skoraj neprevedljivi, saj angloameriška tradicija zaradi drugačne paradigme ni razvijala strokovne terminologije na tem področju* oz. so tehnično korektno prevedeni izrazi lahko razumljeni povsem drugače. S temi bolj ali manj neučinkovitimi poskusi prevajanja v angleščino se namreč spreminja tudi paradigma, na kar sem opozorila v nekaterih prispevkih (Lesar in Peček 2008, 2009; Lesar 2011a).

Po mojih izkušnjah slovenska pedagoška misel premore tudi za mednarodni prostor relevantne koncepte, saj so nekateri pripravljeni objaviti besedilo z uporabo povsem slovenske terminologije, kot je npr. pojem vzgoja (Lesar in Peček 2009;

Lesar in Skubic Ermenc 2017; Lesar 2018b). Zato bi veljalo predstaviti slovensko pedagoško misel v mednarodnem prostoru in prikazati relevantnost teh konceptov pri vpeljevanju tako kompleksnih idej, kot je inkluzivnost.

Kako organizirati VI dejavnost, da ne bo prispevala k reprodukciji družbenih neenakosti?

Nemalo raziskovalcev ugotavlja, da v Sloveniji tako na formalni in strokovni ravni kot tudi na mikropedagoški ravni obstajajo bolj ali manj prikrita pričakovanja, da se mora otrok asimilirati v sistem, ki sicer ponuja in omogoča nekatere dodatne programe (npr. oblikovanje IP oz. INA, DSP, pripravljavnica). Toda ti dodatni programi in aktivnosti so neredko izpeljani tako, da se dosežejo vsi trije zgoraj omenjeni nezaželeni učinki: izključevanje, podcenjevanje in poduspešnost. Da torej spol (npr. Peček in Lesar 2006; Štraus in Markelj 2011), etnična pripadnost (npr. Dekleva in Razpotnik 2002; Skubic Ermenc 2003), hendikep (npr. Medveš idr. 2008; Opara idr. 2012) in socialno-ekonomski položaj družine, iz katere prihajajo otroci (npr. Bevc 2001; Peček idr. 2006), pomembno vplivajo na akademsko uspešnost posameznikov in v tem smislu onemogočajo, da bi bila družbeni status oz. socialna mobilnost odvisna pretežno od posameznikovih zaslug. Na drugi strani pa rezultati kažejo, da prilagajanje pedagoškega dela posameznikom, za katere nam je mar, torej do otrok spoštljivo in strokovno kakovostno izvajanje diferenciacije in individualizacije, vodi do boljših učnih dosežkov (Jensen 2013) oz. lahko celo povsem izniči vpliv socialno-ekonomskega statusa družine na učno uspešnost otroka (Valiandes 2015). Iz prikazanega lahko ugotovimo, da bo treba razmišljati o višji stopnji prilagodljivosti šol in iskati odgovore na vprašanje o načinih zagotavljanja pravičnosti šolskega sistema.

Temu vprašanju sem posvetila nemalo svoje pozornosti. Že v delu *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost?* (Peček in Lesar 2006) sva s soavtorico poudarili, da je trenutno uveljavljen koncept pravičnosti (Rawlsov koncept socialne pravičnosti) nezadosten, saj ne odgovarja na različne razloge neenakosti in se usmerja zlasti na t. i. ekonomsko pogojeno neenakost. V svoji doktorski disertaciji (Lesar 2007) pa sem predstavila holističen pristop oblikovanja šol kot enakopravnih institucij, ki poskrbijo zlasti za enakopravnost pogojev (Lynch in Baker 2005); ta mi je služil kot podlaga pri razmišljanju o vpeljevanju inkluzivnosti v naš šolski sistem (Lesar 2013a, 2013b, 2018a). V teh razpravah sem se naslanjala zlasti na objave Kathryn Lynch, ki je skupaj s sodelavci oblikovala najprej koncept 3 R-jev, tega pa je kasneje razširila v koncept 4 R-jev (Lynch idr. 2009). Gre za teorijo, ki išče rešitve za vse prepoznane neenakosti v družbi, torej tako na ekonomskem, kulturnem, političnem kot tudi na emocionalnem področju. Medtem ko se na ekonomske neenakosti lahko učinkovito odzivamo s prerazporejanjem (*redistribucijo*) družbenih dobrin, pa kulturne neenakosti zahtevajo pripoznanje (*rekognicijo*) in spoštovanje drugačnih načinov življenja, verovanj, jezikov, spolov ... Zelo redko se tematizira vidik politične neenakosti v družbi, zlasti v odnosih učiteljev in učencev, na katere se je treba odzivati z zastopstvom (*reprezentacijo*) pri uresničevanju moči, torej z

zagotavljanjem resnične participacije vseh. Povsem spregledano pa lahko rečemo, da je t. i. emocionalno področje, ki odpira vprašanje naše odnosnosti oz. relacijskega značaja človeških bitij (*relacionalnost*). Gre za poskus artikulacije naše ranljivosti in soodvisnosti, s katero se resneje soočamo vsaj nekajkrat v življenju (zgodnje otroštvo, bolezni, udarci usode, starost), v kontekstu razprav o družbeni pravičnosti, saj je to v večini družb prepuščeno zasebni sferi, praviloma le ženskam. Redistribucija oz. prerazporeditev in rekognicija oz. pripoznanje omogočita zagotavljanje individualnih pravic marginaliziranih oseb, medtem ko reprezentacija oz. participacija in relacionalnost oz. zagotavljanje bivanja v soodvisnosti omogočita vključenost v pravično in skrbno strukturirano družbeno okolje (več o tem v Lesar 2018a).

Zato bi bilo treba na šolsko sistemski ravni premisliti, kako vključiti celovitejše pojmovanje pravičnosti oz. zagotavljati enakost pogojev, in v tem kontekstu temeljito prevetriti obstoječe formalne in strokovne rešitve, ki neredko vodijo do poglobljanja neenakosti.

Kje sta učenje in osebostni razvoj najučinkovitejša?

Naslednja dilema, ki zahteva bolj poglobljeno iskanje odgovorov, je, ali sta učenje in osebostni razvoj najučinkovitejša v skupini med seboj podobnih ali različnih otrok. To je dilema, ki se ne nanaša le na mikropedagoško raven delovanja vzgojiteljev in učiteljev neposredno z otroki (udejanjanje načel diferenciacije in individualizacije), marveč se dotika tudi organizacijske (nivojski pouk, dodatni in dopolnilni pouk, individualne oz. skupinske oblike pomoči) in šolsko sistemske ravni (npr. obstoj specializiranih ustanov).

Že v svoji doktorski raziskavi (Lesar 2007) sem na reprezentativnem vzorcu osnovnošolskih učiteljev ugotavljala, da si večina naših učiteljev želi poučevati v razredu, kjer so otroci podobni po sposobnostih in predznanju, glede kulturne pripadnosti pa so odgovori neenotni. Hkrati učitelji ocenjujejo, da učenci v osebostnem razvoju najbolje napredujejo, kadar so v skupini različnih po sposobnostih in kulturni pripadnosti ter podobni po predznanju. V znanju pa po presoji učiteljev učenci najbolje napredujejo v skupini podobnih po sposobnosti, kulturni pripadnosti in predznanju. Iz tega bi lahko sklepali, da si učitelji želijo poučevati med seboj bolj podobne učence, saj v takšnih okoljih po njihovi oceni učenci tudi najbolj učno napredujejo, čeprav v takšnih, torej homogenih skupinah, osebostno ne napredujejo najbolje. Skrb za osebostni razvoj učencev očitno za osnovnošolske učitelje ni tako pomembna naloga!?

Tega vprašanja sva se s kolegico lotili tudi na šolsko sistemski ravni, in sicer na populaciji gluhih in naglušnih mladostnikov, ki so se šolali bodisi v večinskih bodisi v specializiranih šolah, vendar so vsi sledili programu z enakovrednim izobrazbenim standardom. Ugotovitve te raziskave so pomembne, saj med prvimi v mednarodnem prostoru pokažejo:

- v osebostnih značilnostih med populacijo gluhih in naglušnih učencev oz. dijakov in njihovimi slišječimi vrstniki ni bistvenih razlik (Lesar in Smrtnik Vitulić 2013; Smrtnik Vitulić in Lesar 2013),

- pri samospoštovanju so razlike glede na to, v kateri šoli se šolajo – gluhi oz. naglušni učenci in dijaki iz večinskih šol so imeli pomembno večje samospoštovanje kot gluhi oz. naglušni iz specializiranih šol (Lesar in Smrtnik Vitulić 2014),
- učni uspeh in poklicne aspiracije med gluhi in naglušnimi, ki se šolajo v večinskih ali specializiranih šolah, se pomembno razlikujejo v prid tistim iz večinskih šol (Smrtnik Vitulić in Lesar 2014).

Te ugotovitve vsekakor napotujejo k nadaljnjemu preizpraševanju, zakaj sva dobili tako drugačne rezultate od do tedaj znanih. Najini rezultati namreč povsem zamajajo do nedavnega precej močno prepričanje, utemeljeno tudi na raziskovalnih izsledkih, da je za gluhe pomembno, da se šolajo v skupini sebi enakih, saj le tako lahko razvijajo svojo identiteto in uporabljajo svoj način sporazumevanja (kretalni jezik). Brez dvoma bi bilo pri nadaljnem proučevanju treba upoštevati tudi razvoj tehnologije in možnosti, da v naši družbi vsak gluhi otrok lahko prejme t. i. polžev vsadek. Pomembno pa bi bilo tudi proučevanje dejavnikov na institucionalni in mikropedagoški ravni, ki so se morda spremenili in bistveno pripomorejo k udejanjanju inkluzivnosti.

Tudi teoretske analize nekaterih tujih (npr. Todd 2003) in domačih avtorjev (Kroflić 2017, 2018) dokazujejo, da sta učenje in osebni razvoj najučinkovitejša v heterogenih skupinah. Da je vstopanje v svet pluralnosti in razlik, ki morda pri posamezniku sproži odpor ob vstopu v svet, torej razdraženost in frustriranost oz. neko motnjo, pogoj za učenje in osebni razvoj. In v tem kontekstu je naloga pedagogov:

- omogočanje soočanja s pluralnimi socialnimi situacijami,
- podpora otroku pri vztrajanju v tej »motnji«, med lastnimi željami in pozitivnim pripoznanjem želja drugih (Kroflić 2018).

Sprašujem se, zakaj ta spoznanja tako redko prepoznamo v neposrednih pedagoških praksah. Morda je eden od razlogov v tem, da je med pedagoškimi delavci prevladalo prepričanje o izključno disciplinarni nalogi šole, vzgoja pa je odgovornost staršev. Neredko je mogoče zaslediti tudi prepričanje, da je učenje najučinkovitejše v skupini med seboj podobnih. Ali gre morda le za zelo uporabno prepričanje, ki pedagoške delavce odveže udejanjanja načel individualizacije in diferenciacije? Ne smemo pa spregledati dejstva, da na naših tleh obstaja že dolgoletna tradicija ločenega šolanja za določene populacije otrok in da ta sistemska rešitev, ki jo tudi po vpeljevanju integracije OPP nismo bistveno presegli, vpliva na naše miselne sheme. Tej nereflektirani predpostavki bo v prihodnje treba namenjati precej pozornosti tako pri sami organizaciji šolskega sistema (premisлити o spreminjanju nalog in dejavnosti specializiranih ustanov) kot pri spreminjanju utrjenih pedagoških praks izvajanja DSP (t. i. pull-out model, ko otroke z odločbo strokovni delavci praviloma »jempljejo« iz razreda in z njimi delajo individualno) in nedvomno v procesu izobraževanja (bodočih) pedagoških delavcev.

Zakaj razloge za otrokovo neuspešnost in/ali socialno izključenost praviloma iščemo le v otroku?

Pri iskanju razlogov za učno neuspešnost in/ali socialno izključenost otroka je tako v domačem okolju kot mednarodno že dovolj dokazov, da je te razloge treba iskati tako pri otroku kot tudi v bližnjem in daljnem okolju. Gre torej za kompleksne povezave različnih dejavnikov, zato je pretirano poudarjanje le enega, in v tem kontekstu pretirano osredotočanje na omilitev slabega vpliva le enega dejavnika, v večini primerov obsojeno na neuspeh. Pa vendar analize (Lesar 2007, 2008, 2011b; Peček 1992) kažejo, da pri nas prevladujeta medicinski diskurz oz. psihomedicinska paradigma in individualističen pogled na učno neuspešnost in/ali socialno izključenost.

Kot sem dokazovala v enem od nedavno objavljenih člankov z naslovom *Umeščanje inkluzivnega izobraževanja znotraj občne pedagogike. Primerjalna analiza novih študijskih programov v Sloveniji* (Lesar 2018b), je iskanje razlogov pogojeno zlasti s pojmovanjem inkluzivnosti in s tem, na katero znanstveno disciplino se pri konceptualizaciji inkluzivnega šolanja naslanjamo. Za slovensko pedagogiko velja, da je bila pred 2. svetovno vojno kot tudi po vojni opredeljena kot reflektivna znanost, ki je pristojna za razvoj teorije in ne prakse. Kar je pomenilo, da se občna pedagogika na Slovenskem ni ukvarjala s konkretno prakso, torej s praktičnimi problemi učiteljev. Pedagoške rešitve je iskala v razsvetljenem razumevanju človeka in človečnosti kot občin lastnosti in v tem kontekstu ni izhajala iz različnosti kot eksistenciala. Zato je razumljivo, da pedagoško delo z otroki, ki se težje oz. drugače učijo in vključujejo v socialne skupine, ni postalo predmet proučevanja občne pedagogike, marveč se je na tedanji pedagoški akademiji oblikoval poseben študijski program specialna pedagogika, ki je bil (in je še vedno) utemeljen na psihomedicinski paradigmi in usmerjen zlasti v razvoj specialnih metod poučevanja določenih skupin OPP. Ker pa je učna uspešnost – poleg razvoja sposobnosti spoštljivega sobivanja v heterogeni družbi in emancipiranega posameznika – le eden od ciljev udejanjanja inkluzivnosti, bi pri konceptualizaciji inkluzivnosti morali upoštevati zlasti spoznanja občne in socialne pedagogike in ne pretežno specialne pedagogike (prav tam). Iz analize razvoja posameznih znanstvenih disciplin na Slovenskem lahko ugotovimo, da je problematiko težje učljivih ali/in socialno težje vodljivih desetletja proučevala specialna pedagogika, ki se bolj naslanja na psihomedicinsko paradigmo in v tem kontekstu bolj zastopa individualistično perspektivo. Ker pa je tudi sama inkluzivnost pri nas večinoma razumljena kot odziv na OPP (Lesar 2018c), potem je jasno, da je pri iskanju sistemskih in strokovnih rešitev bolj v ospredju individualistična perspektiva.

V Sloveniji se niti ne trudimo presegati medicinski diskurz in psihomedicinsko paradigmo ter upoštevati transakcijski model oz. salutogeno paradigmo, marveč se ubadamo z bolj ali manj primernim poimenovanjem zlasti skupin OPP – naj spomnim samo na številna preimenovanja skupine, ki je danes poimenovana otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami. Zelo redko pa pravzaprav omenjamo, kako sama poimenovanja, označbe, diagnoze vplivajo na položaj tega posameznika, ki je praviloma stigmatiziran. Ker je v našem šolskem sistemu največ pozornosti namenjene

OPP, sem v svojih analizah večkrat opozarjala in skušala pokazati, da *izhajanje iz individualistične perspektive + medicinski model oz. osredinjenost na nefunkcionalnost telesa + na diagnozah utemeljene vnaprej predvidene oblike pomoči + najpogostejše izvajanje DSP na način »pull-out« + neevalvacija DSP pravzaprav vodijo v dodatne oz. nove oblike izključevanja* (Lesar 2008, 2009b, 2011b, 2018a).

Žal ta opozorila praviloma naletijo na gluha ušesa tistih, ki so ključni oblikovalci šolske politike. Res človeka razžalosti spoznanje, da npr. oblikovani koncept inkluzivnega šolanja, ki smo ga soustvarjali predstavniki različnih znanosti in je v tem smislu poskus upoštevanja »glasov različnih strok«, leži v predalu nekoga samo zato, ker se je vmes zamejala ministrica.

Ker pa je najpomembnejši dejavnik udejanjanja inkluzivnosti pedagoški (in vodstveni) kader v VI ustanovah, velja več pozornosti nameniti področju, kjer vsakodnevno delujem, torej programom (do)izobraževanja (bodočih) pedagoških delavcev.

Katera znanja potrebujejo oz. bi potrebovali pedagoški delavci za vpeljevanje inkluzivnosti?

Pri iskanju odgovorov na zastavljeno vprašanje izhajam iz predpostavke, da četudi sta šola in njeno delovanje močno pogojena s širšo družbo in razmerja moči v širši družbi vplivajo na opredelitev vloge učiteljev (npr. na njihovo miselnost, pričakovanja, odnose) in na organizacijsko strukturo šolanja (npr. na kurikulum, ocenjevanje, izbiro učnega jezika), se lahko učitelji sami odločajo o tem, kako bodo opredelili svojo vlogo v odnosu do (marginaliziranih) otrok in skupnosti, kot tudi o tem, kakšne interakcije bodo spodbujali v svojih razredih. To vzajemno delovanje ustvarja *medosebni prostor* in mikrointerakcije med učitelji in učenci lahko po eni strani krepijo prisilna razmerja moči, lahko pa promovirajo sodelovalna razmerja moči. Prisilna razmerja moči pomenijo uveljavljanje moči, ki jo ima prevladujoča skupina (ali posameznik), na škodo podrejene skupine (posameznika) – več moči ima ena skupina, manj jo ostane za drugo(e). Sodelovalna razmerja moči pa delujejo na predpostavki, da moč ni nekaj stalnega, neka vnaprej določena količina, temveč se ustvarja v medsebojnih in medskupinskih odnosih (Cummins 2003, str. 52). Ker so mikrointerakcije pogojene zlasti z učiteljevim zavedanjem »njegove moči« pri ustvarjanju teh pogojev, se lahko sodelovalna razmerja in participacija učencev dogaja tudi v šolah ali šolskih sistemih, kjer participacija ni pomembna dimenzija. Zato je eno izmed temeljnih vprašanj, kako v teku študija bodoče pedagoške delavce privedi do tovrstnih zavedanj svoje vloge. Tudi metaanaliza na področju uresničevanja inkluzivnosti kaže, da sta pri določanju obsega, do katerega šole pospešujejo (ali zavirajo) inkluzivnost, pomembni dve temi: šolska kultura (vrednote in stališča šolskega osebja) ter *vodenje in odločanje* (Dyson idr. 2002).

Vprašanje potrebnih znanj, spretnosti in prepričanj za kakovostno vpeljevanje inkluzivnosti v šolski sistem je bilo tudi osrednje pri mojem nedavnem raziskovanju. V začetku leta 2017 sem izvedla raziskavo z naslovom *Zaposleni na pedagoških študijskih programih o vključevanju marginaliziranih otrok v šolski sistem*, ki

je pokazala, da skoraj polovica (48,7 %) zaposlenih na univerzah ocenjuje, da so študijski programi potrebni vsaj delne prenove (Lesar in Žvegljč Mihelič 2018). Dobra tretjina (36,8 %) pa ocenjuje, da študijski programi zagotavljajo potrebna znanja in spretnosti za vpeljevanje inkluzivnosti v šolski sistem. Ob tem je treba omeniti, da le dobra polovica zaposlenih v pedagoških študijskih programih (53,2 %) izraža inkluzivnosti bolj naklonjena prepričanja. Pri zaposlenih, ki delajo pretežno v študijskih programih za svetovalne delavce, in tistih, ki v svoje pedagoško delo vključujejo teme o marginaliziranih, smo izsledili pomembno večje deleže inkluzivnosti bolj naklonjenih prepričanj (84,4 % oz. 81,8 %). Glede potrebnih vsebin za doseganje večje inkluzivnosti pa podatki kažejo ambivalenten odnos respondentov do temeljnih pedagoških vsebin (npr. različne metode poučevanja, oblike diferenciacije in individualizacije) in vsebin, ki so bolj relevantne pri udejanjanju integracije (npr. dobro specialnopedagoško usposabljanje delavcev v VI, poznavanje čim več psihofizičnih značilnosti posameznih marginaliziranih skupin) oz. inkluzivnosti (npr. prepoznavanje in preoblikovanje lastnih predsodkov do marginaliziranih skupin, načini vzpostavljanja prijetne klime v skupini oz. VI instituciji). Nadaljnja analiza je pokazala, da so zaposleni, ki delajo pretežno v študijskih programih za svetovalne delavce, tisti, ki so pokazali inkluzivnosti bolj naklonjena prepričanja, in tisti, ki vsaj nekaj časa posvetijo temam o marginaliziranih, kot pomembnejše vsebine študijskih programov prepoznavali v ustvarjanju prijetnega vzdušja v skupini ali VI ustanovi ter procese prepoznavanja in preoblikovanja lastnih predsodkov do marginaliziranih skupin (prav tam). To jasno kaže, da razumejo vpliv osebnih prepričanj in klime na stopnjo inkluzivnosti, kar se je pokazalo tudi v metaanalizi (Dyson idr. 2002). Na podlagi predstavljene raziskave lahko sklepamo, da so prepričanja zaposlenih v pedagoških študijskih programih verjetno ena od ovir pri udejanjanju inkluzivnosti, saj skoraj polovica zaposlenih ni naklonjena inkluzivnosti, kar se izraža tudi v vsebinah, ki jih posredujejo študentom (Lesar in Žvegljč Mihelič 2018). Zato bi bilo treba v prihodnosti raziskovanju možnosti spreminjanja nekonstruktivnih prepričanj nameniti več raziskovalne pozornosti.

Kateri so torej izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem?

Iz predstavljenega razmišljanja o udejanjanju inkluzivnosti v smislu transformacije šolskega sistema lahko sklenemo, da so pedagogiki pri poskusih vpeljevanja in udejanjanja kompleksnejšega pojmovanja inkluzivnosti v šolski sistem postavljeni številni izzivi, predvsem:

- a) okrepiti vzgojni vidik in vzgojno teorijo plasirati v mednarodne razprave,
- b) spodbuditi razpravo o konceptih znanja in kritično analizirati obstoječe programe,
- c) ohranjati in kombinirati različne pedagoške paradigme,
- d) poudarjati pomen in možnosti (pre)oblikovanja kulture in klime VI ustanov,
- e) raziskati možnosti (pre)oblikovanja stališč (bodočih) pedagoških in vodstvenih delavcev.

Ad a)

Nujno bi bilo spodbujati razpravo na mednarodni ravni na način, da ohranjamo specifične nacionalnih znanstvenih disciplin in skupaj v spoštljivem dialogu iščemo rešitve, ki jih seveda ni mogoče povsem nepremišljeno in enostavno prenašati v različna družbena okolja. Hkrati pa biti pazljivi ob vpeljevanju novih terminov in konceptov, saj to neredko vodi v spreminjanje paradigem, kar ne pripomore nujno k izboljšavam.

V mednarodnih in domačih razpravah moramo okrepiti pomen vzgojnih dejavnikov skupnosti, otroka in učitelja, saj samo skupnost raznolikih posameznikov ob podpori učitelja omogoča soočenja z drugačnostjo ter tako lahko pripomore k razvijanju spoštljivega sobivanja v heterogenih družbah in k razvoju posameznikove identitete. In pri tem vedno znova opozarjati, da na vzgojne učinke v VI ustanovah ne vpliva le dogajanje v razredu, marveč na celotni šoli; da se torej vzgaja tako prek procesa poučevanja (prek vsebin, načinov posredovanja in ocenjevanja znanja) kot prek učiteljevega vzpostavljanja in ohranjanja discipline in še zlasti prek odnosov, ki jih učitelji spodbujajo med učenci in z učenci, kot tudi prek ukrepov in podpornih mehanizmov na ravni šole (npr. oblike pomoči učencem, ki se soočajo s težavami pri učenju, povezovanje šole s kulturnimi in socialnimi institucijami iz okolja, spodbujanje športnih in kulturnih prireditev, omogočanje t. i. tretjih prostorov).

Na nacionalni ravni bi morali zelo aktivno sodelovati v procesu transformacije šolskega sistema, pri ohranjanju vrtcev in šol tudi kot vzgojnih ustanov, ki sprejemajo vse otroke iz okoliša (in v tem smislu prevetriti potrebnost ločenih specializiranih VI ustanov, kot jih poznamo danes). V tem kontekstu bi morali opozarjati na nujnost definiranja vrednot, ki podpirajo uresničevanje inkluzivnosti (pravična razdelitev družbenih dobrin, spoštovanje, odgovornost, participacija, skrb in solidarnost), kar predpostavlja pluralnost etičnih diskurzov (Kroflič 2003; Medveš 2018; Peček in Lesar 2006). In nadalje spodbujati, da se na teh vrednotah oblikujejo in utemeljujejo potrebni zakonski in strokovni dokumenti, saj analize kažejo, da dandanašnji marsikje ni tako, da so torej tako nekateri strokovni dokumenti kot tudi uveljavljeni načini delovanja neusklajeni z zapisanimi vrednotami in z idejo inkluzije.

Ad b)

Vprašanje potrebnih znanj in razvijanja spretnosti je relevantno za celotno vertikalno od vrtcev do fakultet. Naše VI ustanove so praviloma usmerjene v prihodnost in ne v sedanost (Čačinovič Vogrinčič in Mešl 2019), zato so pogoste razprave, kaj vse bodo morali otroci kot odrasli znati, da bodo čim bolj uspešni in konkurenčni. Tako se pričakovanja in zahteve (npr. učenje tujih jezikov) premikajo v čedalje bolj zgodnja obdobja.

V zadnjih desetletjih je mogoče ugotoviti, da so pri preoblikovanju programov sodelovali tudi »zaposlovalci« in v tem smislu oblikovalcem programov sporočali, katere kompetence so relevantne za konkretna delovna mesta (zelo očitno tudi na terciarni ravni v procesu t. i. bolonjske prenovе). Precej nereflektirano je bila na

šolsko področje vpeljana nova terminologija (kompetence), ki je prinesla drugačno paradigmo in posledično spremembe na polju kurikularnih dejavnosti (Kotnik 2013). Lahko rečemo, da so postala pomembnejša za ekonomski razvoj relevantna znanja in spretnosti (ki so merljiva in tako enostavneje pokažejo, kako so pripomogla h gospodarski rasti oz. profitu) na račun humanistične izobrazbe in da so v tem boju za ohranjanje področja zlasti umetniški predmeti in šport bistveno spremenili svoje načine poučevanja, še zlasti ocenjevanja. Na žalost lahko ugotovimo, da je postalo merilo objektivnega ocenjevanja znanja tako pomembno, da se na umetniškem področju bistveno bolj uveljavlja koncept vzgoje o umetnostih kot vzgoje prek umetnosti (Kroflič 2014). V športu pa so vpeljali tudi pisna preverjanja znanja, ko otrok, namesto da skoči v višino, opiše, kako bi moral to izvesti, in tako prejme »objektivno« oceno. Zato bi morali pedagogi vedno znova opozarjati na iluzornost objektivnosti merjenja znanja in na vplive tovrstnih merjenj na učenje (priprava otrok na testiranja in testne naloge, pojmovanje, da izbira pravega odgovora ali vpisovanje manjkajočih besed pomeni znati) in na oblikovanje odnosa do vednosti, kulture ... Hkrati pa bi morali spodbujati raznolikost naravoslovnih, družboslovnih, humanističnih, umetniških in športnih področij tako v procesu pridobivanja znanja kot utrjevanja in preverjanja oz. ocenjevanja. Kar pomeni ohranjanje in spoštovanje paradigme posameznih področij in ne dajati prednosti le na znanstveni paradigmi utemeljenemu šolanju. V tako hitro spreminjajočih se družbah je težko zadovoljevati potrebe po »kompetencah«, je pa možno, zlasti z vpeljevanjem najrazličnejših umetniških jezikov, dosegati kompleksnejše vzgojne učinke (Kroflič 2018; Lesar 2015).

Drug izziv pedagogike na tem področju bi moral biti celovita kritična analiza vsebin, ki jih posredujejo VI ustanove glede na zastopanost in predstavljanje spolov, manjšinskih (etničnih) skupin, revščine, hendikepa ipd. z namenom preprečiti nadaljnjo zamolčanost, zanikanost, nevidnost in podcenjevanje manjšinskih skupin. Pod drobnogled pa bi bilo treba vzeti tudi programe izobraževanja pedagoških delavcev skozi vidik, koliko o položaju različnih manjšinskih skupin sploh spoznajo skozi študij (Lesar in Žvegljč Mihelič 2018).

Ad c)

Nujnost ohranjanja in kombiniranja različnih pedagoških paradigem (Medveš 2018; Lesar in Skubic Ermenc 2017) konkretnije pomeni, da bi pedagogi morali vedno znova opozarjati na vzgojne dejavnike oz. medije vzgoje. Da torej v VI procesu ne smemo pozornosti namenjati samo izbranim vsebinam in učiteljevemu delovanju, marveč tudi ozaveščanju družbenih razmerij in osvobajanju iz njih ter omogočanju otrokovega samostojnega delovanja in izgrajevanja lastne identitete.

V metodološkem smislu ne bi smeli pozabiti, da je pedagoško delo na vrednotah (angl. value-based) in ne na dokazih temelječe (angl. evidence-based) (Biesta 2010b), in to upoštevati pri interpretaciji kakorkoli že dobljenih rezultatov. Vedno bi se morali truditi raziskovanja izvesti v kombinaciji kvalitativno-kvantitativnega pristopa in zagotavljati triangulacijo metod, tehnik in virov raziskovanja. Posebno skrb bi morali nameniti vključenosti proučevanih skupin (na VI področju torej zlasti otrok),

ki so praviloma podrejene in neredko tudi marginalizirane, v vse faze raziskovanja kot enakovrednih partnerjev. Razvoj učinkovitih politik enakosti v izobraževanju pomeni, da morajo pedagoški delavci in raziskovalci delati s podrejenimi in/ali marginaliziranimi skupinami namesto za njih. Dialoški odnos je bistvenega pomena zaradi nevarnosti, ki so inherentne katerikoli procesom zagotavljanja enakosti, kajti neredko podrejena in/ali marginalizirana skupina postane bodisi objekt dobrodelnosti bodisi raziskovalni interes akademikov. V obeh primerih je nevarnost, da bodo interesi strokovnjakov ali filantropov imeli prednost pred interesi določene podrejene in/ali marginalizirane skupine (Lynch 2000, str. 100). Veliko analiz se osredotoča na posamezno marginalizirano ali izključeno skupino, s čimer preusmerijo pozornost na njihove težave in identitete namesto na relacijske sisteme, strukture in institucije, ki pravzaprav (so)ustvarjajo njihovo podrejenost.

Ad d)

Da je kultura institucij eden od ključnih dejavnikov udejanjanja inkluzivnosti, ugotavljajo v nemalo tujih raziskavah in zato se številne države, ki so se resneje lotile udejanjanja inkluzivnosti, odločajo za prevajanje kazalnikov inkluzivnosti *Index for Inclusion* (Booth in Ainscow 2002) kot uporabnega instrumenta pri razvoju kulture VI ustanov. Tudi v slovenskem prostoru bi morali na različnih ravneh (šolsko sistemski, raziskovalni) poskrbeti ne le za »vidnost«
inkluzivnih vrednot v delovanju sleherne VI ustanove, marveč tudi za iskanje različnih možnosti ustvarjanja spodbudne klime na šolah. V eni od nedavnih raziskav smo ugotovili, da se dobra klima pozitivno povezuje s stopnjo participacije učencev z učnimi težavami in zmanjševanjem učnih težav (Kodele 2017). Zato bi morale VI ustanove in še zlasti pedagoški delavci bistveno okrepiti zavedanje o pomenu dobre razredne in šolske klime, ne skrbeti le za učno napredovanje otrok, marveč več pozornosti namenjati odnosom med učenci, učencev z učitelji in med učitelji. V VI ustanovah bi morali torej temeljito poskrbeti, da bi se učenci in učitelji čutili spoštovani, sprejeti in pripadni. Obča pedagogika pa bi morala analizirati in VI ustanovam ponuditi različne možnosti vplivanja na razredno in šolsko klimo kot tudi na kulturo VI ustanov.

Ad e)

In ne nazadnje vidim poseben izziv pedagogike v ponujanju odgovorov o možnostih (pre)oblikovanja stališč (bodočih) pedagoških in vodstvenih delavcev. Ker so stališča zelo pomembna za naše delovanje in za udejanjanje ideje inkluzije, je jasno, da na tem področju res potrebujemo nekaj bolj oprijemljivih odgovorov, kot jih imamo zdaj. Ena od generacij študentk razrednega pouka je v longitudinalni študiji ocenila, da so največji vpliv na preoblikovanje njihovih stališč imele izkušnje v razredu, medtem ko so precej malo vpliva pripisale predavanjem, seminarjem in vajah na fakulteti (Smrtnik Vitulić in Lesar 2017). Če upoštevamo dosedanje raziskovalne ugotovitve, da je skrajno nekonstruktivna stališča v študijskem procesu

skorajda nemogoče bistveno spreminjati, potem bi v prihodnje morali razmisliti o drugačnih vpisnih pogojih ter raziskovati vpliv drugačnih pedagoških pristopov in vsebin na (pre)oblikovanje stališč. V tem kontekstu bi veljalo raziskati možnosti vključevanja »umetniških jezikov«, aktivnejšega vključevanja študentov v družbena dogajanja, spremljanja življenja družbeno marginaliziranih posameznikov ipd. v študijski proces in vplive tovrstnih izkušenj, ki jih podkrepimo s »teorijo«, na (pre)oblikovanja stališč (Mažgon idr. 2018). Ob tem pa ne spregledati tudi morebitnega vpliva stališč učiteljev bodočih učiteljev, ki so se pri slabi polovici pedagoškega kadra na univerzitetni ravni izkazala kot manj naklonjena udejanjanju ideje inkluzije, in razmisliti o potrebnosti oblikovanja celovitega pristopa (angl. Whole Faculty Approach) (Forlin 2010) pri spodbujanju inkluzivnosti na terciarni ravni. Opozarjati torej na vse že omenjene dejavnike vzgoje tudi na terciarni ravni izobraževanja.

Brez dvoma pa pedagogika sama brez volje oblikovalcev šolske politike za korenite spremembe šolskega sistema ne bo zmožla učinkovito prispevati k potrebnim premikom na poti udejanjanja inkluzivnosti kot transformacije šolskega sistema. Upajmo, da bodo oblikovalci šolske politike kmalu zaslišali opozorila ne samo od pedagogov, marveč tudi od predstavnikov drugih znanost, ko ugotavljajo, da npr. nespoštovanje otroštva in otrok onemogoča nujno potrebno participacijo otrok pri soustvarjanju življenja v šolah (Čačinovič Vogrinčič in Mešl 2019) in da šola s svojo storilnostno in individualistično naravnanoostjo čedalje bolj postaja ogrožajoči in ne varovalni dejavnik (Mikuš Kos 2017).

Literatura in viri

- Alič, M. (2013). *Nihče*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države (opombe k raziskavi). V: Z. Skušek-Močnik (ur.). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 37–99.
- Barton, L. (2004). Market Ideologies, Education and the Challenge for Inclusion. V: D. Mitchell (ur.). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education* (Vol. I). London: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 342–351.
- Bevc, M. (2001). *Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU. Raziskava v okviru projekta Strategija gospodarskega razvoja Slovenije: Slovenija v Evropski uniji*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Biesta, G. (2010a). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, G. (2010b). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-based Education to Value-based Education. *Studies in Philosophy & Education*, 29, str. 491–503.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19, št. 2, str. 175–192.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Cummins, J. (2003). Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where Are Identity, Intellect, Imagination, and Power in the New Regime of Truth? V: P. Trifonas Pericles (ur.). *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. New York, London: Routledge Falmer, str. 41–61.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (v tisku).
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dyson, A., Howes, A. in Roberts, B. (2002). *A Systematic Review of the Effectiveness of School-Level Actions for Promoting Participation by All Students*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Forlin, C. (2010). Reframing Teacher Education for Inclusion. V: C. Forlin (ur.). *Teacher Education for Inclusion*. London: Routledge, str. 3–12.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New Left Review*, 212, str. 68–93.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, str. 107–120.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike: uvod v praktično pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Ivan-Ungureanu, C. in Marcu, M. (2006). The Lisbon Strategy. *Romanian Journal of Economic Forecasting*, št. 1, str. 74–83. Dostopno na: http://www.ipe.ro/rjef/rjef1_06/rjef1_06_6.pdf (pridobljeno 30. 9. 2018)
- Jensen, E. (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. *Educational Leadership*, May, str. 24–30.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav: doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: Subkulturni azil. Zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 8–28.
- Kroflič, R. (2014). Vzgoja preko umetniške izkušnje. V: K. Majerhold (ur.). *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc, str. 182–197.
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 1, str. 10–31.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje V: D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: Cirius Kamnik, str. 79–115.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolo. Ljubljana: Krtina.
- Le malo otrok navdušenih nad šolo*. (2018). Odmevi. Ljubljana: TV Slovenija (prispevek z dne 20. 11. 2018).
- Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija: doktorska disertacija*. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 90–109.

- Lesar, I. (2009a). Slovenska pedagogika pred izzivi reformiranja šolskega sistema. *Revija 2000*, št. 211/212/213, str. 33–46.
- Lesar, I. (2009b). Šola za vse?: Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2011a). Meje in pasti vpeljevanja izraza »edukacija«. V: A. Kvas (ur.). *Zdravstvena vzgoja – moč medicinskih sester*. Ljubljana: Društvo medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov, str. 21–31.
- Lesar, I. (2011b). Senčna stran individualizacije. V: K. Ermenc S. (ur.). *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?: zbornik mednarodnega posveta*. 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 35–37.
- Lesar, I. (2013a). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 76–95.
- Lesar, I. (2013b). Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu treh R-jev (3 R). *Šolsko polje*, 24, št. 5/6, str. 89–113, 165–166.
- Lesar, I. (2015). The role of the arts in Tagore's concept of schooling. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, št. 3, str. 111–128.
- Lesar, I. (2018a). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V: D. Rutar (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: Cirius Kamnik, str. 117–139.
- Lesar, I. (2018b). Mapping inclusive education within the discipline of Pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22, št. 7, str. 699–713.
- Lesar, I. (2018c). Pojmovanje inkluzivnosti v slovenskih študijskih programih, ki vodijo do naziva inkluzivni pedagog. V: M. Schmidt, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.). *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, str. 65–76.
- Lesar, I. in Peček, M. (2008). Pojem »edukacija« – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja?. V: P. Javrh (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 95–107.
- Lesar, I. in Peček, M. (2009). Education (edukacija) versus „upbringing and teaching/learning“ (vzgoja in izobraževanje) – terminological problems and their implications in practice. V: E. Protner, V. Wakounig in R. Kroflič (ur.). *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft: Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 63–74.
- Lesar, I. in Skubic Ermenc, K. (2017). Slovenian pedagogy between social sciences and humanities: historical, theoretical, methodological, and comparative implications. V: I. Silova (ur.) idr. *Reimagining utopias: theory and method for educational research in post-socialist contexts*. Rotterdam: Sense. str. 245–259.
- Lesar, I. in Smrtnik Vitulić, H. (2013). Personality traits of deaf and hard of hearing students from regular and special schools in Slovenia. *Šolsko polje*, 24, št. 3/4, str. 97–117, 204–205.
- Lesar, I. in Smrtnik Vitulić, H. (2014). Self-esteem of deaf and hard of hearing students in regular and special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29, št. 1, str. 59–73.
- Lesar, I. in Žveglič Mihelič, M. (2018). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1488186.

- Lynch, K. (2000). Research and Theory on Equality and Education. V: M. T. Hallinan (ur.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, str. 85–105.
- Lynch, K. in Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3, št. 2, str. 131–164.
- Lynch, K. in Lodge, A. (2002). *Equality and Power in School: Redistribution, Recognition and Representation*. London: RoutledgeFalmer.
- Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Dublin: Palgrave Macmillan.
- Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc, K. S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE open*, 8, št. 4, str. 1–10.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 44–69.
- Medveš, Z., Kodolja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I. in Pevc Grm, S. (2008). Contribution of vocational education and training to equity and social inclusion. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Mikuš Ko, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Opertti, R., Walker, Z. in Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. V: L. Florian (ur.). *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE, str. 149–169.
- Peček, M. (1992). Integracija – le novo ime za posebno izobraževanje? V: F. Žagar (ur.). *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev*. Ljubljani: Pedagoška fakulteta, str. 206–211.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 1, str. 10–34.
- Rouse, M. in L. Florian. (2004). Inclusive Education in the Market-place. V: D. Mitchell (ur.). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education* (Vol. 1). London: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 326–341.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Smrtnik Vitulić, H. in Lesar, I. (2013). Osebnostne poteze, učna uspešnost in njuna povezanost pri gluhih in naglušnih mladostnikih iz večinskih in specializiranih šol. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 1, str. 50–65.
- Smrtnik Vitulić, H. in Lesar, I. (2014). Deaf and hard of hearing students in Slovenia: academic achievement, experiences with schooling and professional aspirations. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9, št. 1, str. 29–39.
- Smrtnik Vitulić, H. in Lesar, I. (2017). Changes in beliefs regarding good teachers and the characteristics of child development of primary education students. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, št. 4, str. 185–205.

- Šterman Ivančič, K. (2017). Šolska klima in medvrstniško nasilje v srednjih šolah. *Šolsko polje*, 28, št. 5/6, str. 157–183.
- Štraus, M. in Markelj, N. (2011). Doseganje temeljnih in najvišjih ravni pismenosti slovenskih učenk in učencev v rezultatih raziskave PISA. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 158–198.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). World conference on special needs education: access and quality. UNESCO: Salamanca.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other (Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi?: socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, str. 17–26.

Irena LESAR (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

THE CHALLENGES OF PEDAGOGY BY INTRODUCING INCLUSIVENESS INTO THE SCHOOL SYSTEM

Abstract: The article provides an overview of the previous findings of implementing inclusiveness in the field of education and reflection on the challenges that the need for greater degree of realization of this idea puts on pedagogy. It arises from the specific notion of inclusiveness as the requirements for the transformation of the school system, and from the assumption that inclusiveness is fundamentally a pedagogical issue.

By highlighting some aspects of the school system (the purpose of education, the reproduction of social inequality in schools, the conditions for learning and personal development, the individualistic perspective of the reasons for the child's failure and rejection, relevant knowledge for (future) pedagogical staff), points to the key challenges that are put forward to pedagogy by introducing a complex understanding of inclusiveness.

These include, in particular: (a) placing educational (vzgoja) theory in international discussions and reinforcing the educational (vzgoja) point of view, (b) promoting debate on concepts of knowledge and critical analysis of the existing programmes, (c) maintaining different pedagogical paradigms, (d) establishing culture and climate in educational institutions that support the implementation of inclusiveness, and (e) explore the possibilities of more effective (re)formation of attitudes of (future) pedagogical and managerial staff.

Keywords: inclusiveness as a transformation of the school system, paradigms of education (vzgoja), relevance of knowledge, inequality and justice, culture and climate, transformation of attitudes