

Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju

Urednik
Janez Krek

Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju

Urednik
Janez Krek

Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju

Avtorji Tatjana Hodnik, Anja Kleindienst Bogataj, Urban Kordeš, Milena Košak Babuder, Janez Krek, Irena Lesar, Primož Miklavžin, Karmen Mlinar, Mojca Peček, Mojca Poredoš, Špela Razpotnik, Jakob Saje, Toma Strle, Darja Tadič, Pavel Zgaga, Darja Zorc-Maver, Monika Zupančič

Zbirka PAIDEIA

Urednik Janez Krek

Recenzenti Bojan Dekleva, Alenka Kobolt, Marjan Šimenc

Slovenski jezikovni pregled Darija Skubic

Angleški jezikovni pregled Neville J. Hall

Izdala in založila Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij

Za založnika Janez Vogrinc, dekan

Oblikovanje naslovnice Jurij Selan

Oblikovanje in priprava Igor Cerar

Dostopno na (URL) <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/220>

1. elektronska izdaja

Ljubljana 2024

Publikacija je brezplačna.

Znanstvena monografija je financirana iz sredstev programske raziskovalne skupine Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju (PS.P5-0126).

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 186577155
ISBN 978-961-253-321-2 (PDF)

© Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2024

KAZALO VSEBINE

Uvod	1
I SISTEMSKI VIDIKI STRATEGIJ EDUKACIJE	5
<i>Pavel Zgaga</i>	
1 O vlogi visokega šolstva pri izobraževanju za demokratično državljanstvo	7
<i>Tatjana Hodnik, Monika Zupančič</i>	
2 Misliti poučevanje matematike v sodobnosti. Misliti prenovo učnih načrtov za matematiko.	35
<i>Janez Krek</i>	
3 O vzgojni, poučevalni in inkluzivni zasnovi javne šole	63
<i>Irena Lesar</i>	
4 Ali so glasbene šole v Sloveniji pravično in inkluzivno zasnovane? Primer glasbenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami.	93
<i>Jakob Saje</i>	
5 Zgodovinski pregled poti v inkluzijo	107
II SPODBUJANJE SOCIALNE VKLJUČENOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU	143
<i>Karmen Mlinar, Mojca Peček</i>	
6 Pomen poznavanja etničnih hierarhij učencev za inkluzivno vzgojo in izobraževanje	145
<i>Mojca Poredoš, Darja Zorc Maver, Anja Kleindienst Bogataj, Milena Košak Babuder</i>	
7 Pogled staršev na vključujoče izobraževanje in sodelovanje s šolo kot sistemom	167
<i>Špela Razpotnik, Darja Tadič</i>	
8 Razlogi za izključevanje mladih s psihosocialnimi stiskami iz oblik podpore	205

Špela Razpotnik, Primož Miklavžin

9 Izkustveni tabori kot inkubatorji inkluzivnih pedagoških praks	235
---	------------

Toma Strle, Urban Kordeš

10 Soodgovornost za lastno doživljanje in občutek vključenosti	263
---	------------

Predstavitev avtorjev	281
------------------------------	------------

Indeks	285
---------------	------------

UVOD

S pričujočo znanstveno monografijo, ki je rezultat raziskovalnega dela programske raziskovalne skupine *Sistemske vidike strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju*, pričenjamo s publiciranjem del v okviru zbirke PAIDEIA.

Odločili smo se, da poleg znanstvenih objav, ki so v tujem jeziku razpršene po različnih revijah in monografijah, na naših področjih raziskovanja prispevamo k novemu znanju tudi z načrtnim objavljanjem del v slovenskem jeziku. S publikacijami v zbirki PAIDEIA želimo prispevati h kritičnemu premisleku slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja in različnih vidikov socialnega vključevanja ter k iskanju novih rešitev, relevantnih za naš šolski sistem, družbo, kulturo in državo. Z objavami v zbirki PAIDEIA se ne želimo omejevati le na okvire dela članic in članov raziskovalne skupine, pač pa jo odpreti za različne avtorje in perspektive, ki lahko prispevajo k razvoju slovenskega šolskega sistema in inkluzivnega delovanja družbe, pa tudi k nadaljnjemu razvoju slovenskega pojmovnega aparata na pedagoškem področju.

Zasnova pričujoče monografije odraža dve temeljni področji našega raziskovalnega dela, namreč *sistemske vidike strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju*, ki kot področji raziskovanja neposredno povezujeta po eni strani edukacijo kot sistem, vezan na institucionalizacijo sodobnih družb, konstitucijo države, globalizacijo, razmerja moči, kulturne paradigme itn., in po drugi strani spodbujanje socialne vključenosti, ki izhaja iz tega, da je edukacija kot proces usmerjena na posameznika in poteka skozi intersubjektivna razmerja, ki so pogojena tako z osebnostjo posameznika kot z dejstvom, da individualizacija, socializacija in inkulturacija potekajo v družbenih kontekstih.

Pet prispevkov prvega dela tako obravnava sistemske vidike edukacije, pri čemer odpirajo širše perspektive bodisi z ozirom na zgodovinski razvoj bodisi z umeščanjem v kontekst vpričnosti neke problematike sistema edukacije – ali oboje hkrati. Uvodni prispevek *O vlogi visokega šolstva pri izobraževanju za demokratično državljanstvo* z analizo geneze idej in idejnih trendov obravnava problem izobraževanja za demokratično državljanstvo s perspektive univerze oziroma visokega šolstva nasploh. *Misliti poučevanje matematike v sodobnosti*. *Misliti prenavo učnih načrtov za matematiko* z analitičnim pogledom v zgodovino teoretskih paradigem učenja najprej

problematizira izpeljave teh paradigem v usmeritve za pedagoško delo in za poučevanje, v nadaljevanju pa analizo aktualizira v slovenskem kontekstu s kritično obravnavo kurikularne preнове – v letu 2023 – in specifično njenih posegov v strukturo učnega načrta za matematiko v osnovni šoli. Naslednja dva prispevka ob upoštevanju vpogleda v razvoj šolskega sistema odpirata vprašanja dveh aktualnih sistemskih problematik. *O vzgojni, poučevalni in inkluzivni zasnovi javne šole* ob sodobnih izzivih družbe in šolskega sistema odpira vprašanja uzakonjenega koncepta vzgojnega načrta šole in v okvirih teze, da bi koncept moral povezovati vzgojne, poučevalne in inkluzivne vidike pedagoškega dela, prinaša predloge posameznih sprememb. V prispevku *Ali so glasbene šole v Sloveniji pravično in inkluzivno zasnovane? Primer glasbenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami* pa je pozornost usmerjena na sprejemne preizkuse ter na ljubiteljsko in profesionalno glasbeno udejstvovanje kot ključna cilja primarnega glasbenega izobraževanja ter v tem kontekstu prinaša tudi konkretne predloge rešitev prepoznanih nepravilnosti. Zadnji prispevek prvega dela *Zgodovinski pregled poti v inkluzijo v zgodovinski perspektivi* prinaša analizo kompleksnosti zgodovinskih tokov, ki so pripeljali do nastanka koncepta inkluzivne edukacije in vodili v današnjo heterogenost razumevanj in prizadevanj na tem področju.

Pet prispevkov drugega dela je rezultat raziskovanja v polju spodbujanja socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju. Če je pri prispevkih prvega dela, ki so primarno sicer zastavljeni v šolsko-sistemski perspektivi, razvidno, da obenem upoštevajo vrednote in koncept inkluzije, je iz vsebin prispevkov, ki izhajajo iz problematik socialnega vključevanja, razvidna njihova notranja povezanost s sistemskimi vidiki delovanja družbe in edukacije ter specifičnimi vprašanji vzgoje in izobraževanja.

Prvi prispevek drugega sklopa *Pomen poznavanja etničnih hierarhij učencev za inkluzivno vzgojo in izobraževanje* na osnovi raziskave na populaciji osnovnošolcev pokaže obstoj etničnih hierarhij med učenci in izpostavlja določene vzgojno-izobraževalne pristope, s katerimi lahko učitelji vplivajo na rušenje teh hierarhij in spodbujajo boljše medetnične odnose med učenci ter posledično prispevajo k oblikovanju inkluzivne družbe. *Pogled staršev na vključujoče izobraževanje in sodelovanje s šolo kot sistemom* odpira vprašanje inkluzivnega delovanja sistema edukacije v razmerju do staršev in na osnovi raziskave prinaša poglede staršev učencev s posebnimi potrebami na njihovo sodelovanje s strokovnimi delavci oziroma vzgojno-izobraževalnimi institucijami ter na podlagi analize stanja izpelje usmeritve

za prihodnje raziskovalno in strokovno delo. Naslednja dva prispevka odpirata vprašanje socialnega vključevanja v izvenšolskem kontekstu. Poglavje *Razlogi za izključevanje mladih s psihosocialnimi stiskami iz oblik podpore* prinaša analizo aktualne situacije med mladimi z vidika psihosocialnih stisk ter omejene dostopnosti podpore zanje in v kvalitativni raziskavi z zaposlenimi v ljubljanskih organizacijah, namenjenim mladim, ugotavlja, na kakšen način so te senzibilizirane za področje psihosocialnih stisk mladih in zakaj mladi do organizacij ne dostopajo ali so iz njih izključeni. Naslednje poglavje *Izkustveni tabori kot inkubatorji inkluzivnih pedagoških praks* raziskuje vprašanja, kako izkustveni tabori uresničujejo inkluzivno naravnost, normalizacijo, krepitev mešanih skupnosti, deinstitutionalizacijo idr. kot temeljne principe socialno pedagoške stroke in v okvirih izkustvenih taborov nastajanje pedagoških praks, ki bodo boljši odgovor na sodobna družbena vprašanja. Monografijo končuje prispevek *Sodgovornost za lastno doživljanje in njena navezava na občutek vključenosti*, ki z metodološkega vidika kognitivne znanosti in njenega osredotočanja na natančno preučevanje živetege doživljanja razkrije, kako smo pri tem aktivni agenti in da smo tudi glede na to, da so naša dejanja opazovanja vedno izvedena znotraj neke perspektive ali horizonta opazovanja, vsaj delno odgovorni za svoje doživljanje – ta spoznanja razširjajo našo odgovornost za nas same kot tudi za druge, za lastno vključenost ali izključenost ter za doživljanje vključenosti ali izključenosti drugih.

Menimo, da različnost in obenem prepletanje vsebin ter metodoloških pristopov v prispevkih pokaže produktivnost povezovanja večdisciplinarnega raziskovalnega sodelovanja članic in članov raziskovalne skupine, v katerem je integrirano humanistično in družboslovno zasnovano raziskovanje in preplet perspektiv znanstvenih disciplin pedagogike in specialnih didaktik, filozofije edukacije, socialne pedagogike in specialne pedagogike ter kognitivne znanosti.

dr. Janez Krek,
urednik

I
SISTEMSKI VIDIKI
STRATEGIJ EDUKACIJE

Pavel Zgaga

1 O VLOGI VISOKEGA ŠOLSTVA PRI IZOBRAŽEVANJU ZA DEMOKRATIČNO DRŽAVLJANSTVO

Povzetek

Moderno razumevanje demokracije je bilo od poznega 18. stoletja naprej povezano z vprašanjem splošnega javnega izobraževanja in obratno. Toda soodvisnost demokracije, izobraževanja in družbenega razvoja se je izkazala za vse prej kot preprosto vprašanje. Razpetost med izobraževanjem, razumljenim kot spodbujanjem človekove osebne rasti oziroma kot njegovim vključevanjem v družbene vezi, je zaslutil že Rousseau v dihotomiji med notranjim razvojem *človeka* in zunanjim delovanjem *državljana*. Nacionalni izobraževalni sistemi, ki so se razvili v 19. stoletju, so šolo oblikovali primarno kot orodje za ustvarjanje discipliniranega in produktivnega državljana, ob tem pa pozivi k pomenu oblikovanja 'svobodnega duha' v kritični publikli niso potihnili. 'Državljanska vzgoja' oziroma podobni predmeti z drugimi imeni, ki so tradicionalno zasedli prostor v šolskih kurikulumih, so se šele v drugi polovici 20. stoletja tudi zaradi kritične refleksije izkušenj z neugodami demokracije in totalitarizmi pričeli konceptualizirati v smeri razvijanja 'državljanskih kompetenc', kot so npr.: kritično mišljenje, strpnost, spoštovanje različnosti ipd. Vendar pa je bila pri tem pozornost primarno namenjena predterciarnim delom izobraževalne vertikale. V tem članku obravnavamo problem izobraževanja za demokratično državljanstvo s perspektive univerze oziroma visokega šolstva nasploh. Po svoji naravi je teoretičen in refleksiven. Temelji na pristopih, značilnih za filozofijo edukacije in zgodovino idej, ob pregledu literature in nekaterih sodobnih političnih dokumentov pa se osredotoča na analizo geneze idej in idejnih trendov.

Ključne besede: demokratično državljanstvo, izobraževanje, visoko šolstvo, univerza

On the Role of Higher Education in Education for Democratic Citizenship

Abstract

Since the late eighteenth century, the modern understanding of democracy has been linked to the question of general public education, and vice versa. However, the interdependence of democracy, education and social development has proved to be anything but a simple question. The discrepancy

between education, understood as the promotion of the individual's personal development or their integration into social ties, was already identified by Rousseau in the dichotomy between the inner development of the individual and the external functioning of a citizen. National education systems, as they developed in the nineteenth century, viewed the school primarily as an instrument for creating a disciplined and productive citizen, but the call for the creation of a 'free spirit' did not die down in the critical public sphere. 'Civic education' or similar subjects by other names that traditionally occupied a place in school curricula were only reconceptualised in the second half of the twentieth century towards the development of 'citizen competences', such as critical thinking, tolerance, respect for diversity, etc. This was partly due to critical reflection on the experiences of the misfortunes of democracy and totalitarianism in the previous decades. However, the focus has primarily been on the pre-tertiary sectors of the education system. In this article, which is theoretical and reflexive in nature, we discuss the problem of education for democratic citizenship from the perspective of the university and higher education in general, drawing on approaches that are typical of the philosophy of education and the history of ideas. In reviewing the literature and certain contemporary political documents, the article concentrates on analysing the genesis of ideas and ideational tendencies.

Keywords: democratic citizenship, education, higher education, university

Izhodišče: izobrazba kot cilj in kot sredstvo

Javno izobraževanje je bilo že od svojega nastanka v dobi razsvetljenstva 18. stoletja tako ali drugače povezano z vprašanjem demokracije, in obratno, moderno razumevanje demokracije je bilo povezano z vprašanjem splošnega javnega izobraževanja. V duhu rastočega zgodovinskega optimizma te dobe je, da bi bilo »koristno, če bi v vseh deželah uvedli bolj vsesplošno izobrazbo in tako večjemu številu ljudi dali osnovno znanje«,¹ vključno s tem, da »bi bila oba spola deležna izobraževanja v bolj enaki meri«, kajti s tem bi »[č]edalje hitrejši napredek osnovnega izobraževanja, ki je sam povezan z nujnim napredkom političnih ved,« postal »odgovoren za izboljšanje usode človeštva« (de Condorcet, 2016, str. 183, 190, 193–194). Na pragu 19. stoletja, ob zori moderne dobe, ko je bilo izobraževanje

1 Tega »osnovnega znanja« ne gre razumeti kot današnje osnovnošolske izobrazbe, pač pa kot »znanje, ki bi v njih [tj. ljudeh] lahko prebudilo zanimanje za določeno vrsto študija« (prav tam).

že prepoznano kot nepogrešljivi instrument ne le individualnega, pač pa tudi družbenega, kulturnega in gospodarskega razvoja, vključno z razvojem demokracije, se je soodvisnost izobraževanja, demokracije in družbenega razvoja pričela vse pogosteje pojavljati v političnih in kulturnih diskurzih (Mitter, 1993).

Toda ukvarjanje s temi kompleksnimi razmerji se je izkazalo za vse prej kot preprosto vprašanje in je vodilo v različne paradokse. To se na primer nazorno pokaže v konceptualni premeni pojma *Bildung* v nemških razpravah na začetku 19. stoletja (Zgaga, 2023b). Pri Wilhelmu von Humboldtju, ki sicer ni začetnik te razprave, je pa njen nadvse pomemben člen, ta koncept nakazuje na »politično suverenost človekovega notranjega razvoja« (Sorkin, 1983, str. 58) in se navezuje na Rousseaujevo dihotomijo med notranjim razvojem *človeka* in zunanjim delovanjem *državljana*. Humboldtova koncepcija zahteva harmonijo med obema in ni omejena na posameznika, zato pojma *Bildung* tudi ne razume zgolj kot vzgojo, temveč ga obravnava v družbenopolitičnem kontekstu. Kot liberalni mislec svojega časa meni, da obstoječa organizacija države onemogoča človekovo osebno rast, ker želi le 'produktivnega' in 'ubogljivega' državljana, zato se sam zavzema za takšno organizacijo države, ki bi se povsem vzdržala vplivanja na moralo in značaj naroda. Politična svoboda posameznika je torej nujni pogoj za *Bildung*, za samooblikovanje, ki pa je obenem koncept, ki presega individualizem: spremljati ga mora oblikovanje družbenih vezi med posamezniki.

Vloga države naj bo torej v tem, da zagotavlja pogoje za individualni in družbeni 'napredek', 'samooblikovanje'. V tem pogledu država ni izobraževalna, ampak pravna ustanova, trdi Humboldt. Če pa bi bil narod odgovoren za izobraževanje in bi svoboda prevladala v izobraževalnih ustanovah, bi se vzpostavilo 'nacionalno združenje', potrebno za udejanjenje pojma *Bildung* v najširšem pomenu. Pričela bi se 'kulturna prenova', ki je na začetku 19. stoletja postala ideal politično dvigajočih se meščanskih slojev. Toda to je tudi čas, ki ga med drugim zaznamujejo iztek francoske revolucije, Napoleonova (začasna) prevlada nad Prusijo ter nemški odpor francoskemu zavojevalcu. Nemci naj bi s kritičnim razumom in izobraževanjem obnovili poslanstvo svobode, enakosti in bratstva (Gjesdal, 2015). V tem kontekstu je drugi pomembni nemški mislec tega obdobja, Johan G. Fichte, revidiral politično dimenzijo pojma *Bildung* tako, da je zgradil »platonsko izobraževalno strukturo, ki je *Bildung* spremenila v zgolj pedagogiko z vnaprej določeno domoljubno vsebino«, tj. v izobraževanje srednjega razreda (*Nationalerziehung*), kot se je razvilo iz *Aufklärung* (Sorkin, 1983, str. 70–71). Fichtejevo pero

je civilnodružbeni pojem spremenilo v politični instrument z vnaprej določenim ciljem. Ta »nacionalistična interpretacija« (Horlacher, 2016, str. 53–54) je pripeljala do zahteve, da mora biti država sponzor nove univerzalne – in še zlasti univerzitetne (o tem že Humboldt, 2010 [1809–1810]) izobrazbe.

Teoretske konceptualizacije novih idej se na določenih točkah svojega razvoja lahko hitro spremenijo v svoje politične instrumentalizacije, ki jih kasnejše refleksije lahko označijo tudi kot zlorabe. Ob zori moderne dobe so bili razvijajoči se evropski izobraževalni sistemi dojeti in uporabljeni kot instrument, s katerim so novonastale nacionalne države poskušale odločilno krepiti ne le svoj gospodarski, kulturni in družbeni razvoj, pač pa tudi politično dominacijo. Znana trditev tistih časov, da je šola *politikum*, je le zelo postopoma postajala predmet kritičnih analiz, k temu, da je to postala, pa so prispevale tudi njene ekstremne interpretacije, kot so se končno uveljavile v totalitarizmih prve polovice 20. stoletja. Toda tudi v tistih družbah druge polovice 20. stoletja, ki so se opredeljevale kot zahodne demokracije, je izobraževalni sistem ostajal orodje političnega sistema.² Ena od kritičnih refleksij takšnega položaja je tudi uvrščanje šole med »ideološke aparate države« (Althusser idr., 1980, str. 35–99). Ta koncept pa se ni prilegal le liberalnemu kapitalizmu povojne zahodne Evrope, npr. Althusserjevi Franciji; z nekaj sistemskimi prilagoditvami ni nič manj ustrezal t. i. realnemu socializmu, kot ga je Sovjetska zveza prakticirala že od dvajsetih let prejšnjega stoletja. Totalitarizmi 20. stoletja, tj. fašizem in stalinizem v svojih različnih inkarnacijah, so po odpravi 'zlagane demokracije' prinesli izkušnjo skoraj popolne instrumentalizacije izobraževanja. Tako je izobraževanje izgubilo še zadnje elemente intrinzičnega smotra, ki mu je bil sicer lasten v razsvetljenem originalu.

Kritično soočenje s to zgodovinsko izkušnjo se ni začelo šele s propadom posameznih totalitarnih režimov (ta proces je bil dolgo trajen in se nikakor ni končal že leta 1945). Kritika instrumentalizacije izobraževanja je starejša in je v literaturi pustila nekaj opaznih sledi. Kar se je zgodilo šele v drugi polovici dvajsetega stoletja, je predvsem postopno spoznanje, zapopadeno v retoričnem rekle 'Nikoli več!', pa tudi v tem, da mora odnos med demokracijo (ne samo kot političnim

2 Ob liberalni rekonstrukciji *politikuma* v zahodni Evropi po drugi svetovni vojni, ko je 'komando škornjev' zamenjala 'komanda kapitala', kritična teorija opozori na novo premenjo: v sodobni komodificirani družbi postajajo kulturne in formativne dobrine 'zgolj blago'. Adorno (1959) je to stanje poimenoval s pojmom *Halbbildung* – polizobraženost, poloblikovanost. Izobraževanje kot 'orodje države' je zdaj v prvi vrsti faktor trga dela, trgu nasploh pa je namenjena poglavitna skrb 'države blaginje'. Še eden od paradoksov razsvetljenstva se kaže v tem, da postane splošna pismenost pogoj rumenega tiska, v dobi spleta pa družbenih omrežij.

sistemom, pač pa tudi kot razpoznavno potezo civilne družbe) in izobraževanjem temeljiti na drugačnih konceptualnih osnovah. Postopoma se je uveljavljalo stališče, da je treba jasno razlikovati med državljansko vzgojo kot potencialno indoktrinacijo ter izobraževanjem za demokratično državljanstvo oz. demokratično kulturo.³ V zadnjega pol stoletja se je na tem obzorju razvila široka teoretska razprava, ki je vplivala tudi na oblikovanje izobraževalnih politik. Toda ta razprava je bila doslej večinoma omejena na obvezno, predterciarno izobraževanje. Dolgo je bilo videti, da je visoko šolstvo – vsaj v pretežnem delu, če zanemarimo nekatere izjeme – tako bistveno drugačno področje, da ga sploh ni mogoče vključiti v takšno razpravo. Ali to drži? Ali ima vendarle tudi visokošolsko izobraževanje pomembno vlogo pri sodobnem zavzemanju⁴ za izobraževanje za demokratično državljanstvo oz. kulturo?

Namen tega prispevka je ponovno pretehtati to problematiko ob upoštevanju nekaterih poudarkov v sodobnih razpravah. Po svoji naravi je teoretičen in refleksiven, v veliki meri omejen na evropski in severnoameriški kontekst. Temelji na pristopih, značilnih za filozofijo edukacije in zgodovino idej, na pregledu literature, analizi idej in idejnih trendov v zadnjem stoletju ter na analizi nekaterih sodobnih evropskih političnih dokumentov.

Pojem demokratičnega državljanstva, eden izmed ključnih pojmov tega prispevka, je izjemno širok in se ga uporablja v mnogih in različnih pomenih; tukaj ga v povezavi s pojmom izobraževanja praviloma uporabljamo kot tisto znanje, veščine in zmožnosti, ki so tako na individualni kot na družbeni in sistemski ravni neobhodne za zagotavljanje demokratičnih praks na različnih horizontih življenja, še zlasti pa v kontekstu visokošolskih ustanov.

Izobraževanje za demokratično državljanstvo kot izziv za visoko šolstvo

Univerze imajo častitljivo tradicijo, ki sega daleč pred dobo razsvetljenstva. V 18. stoletju so zapadle v krizo, ob njih so se pojavljale tudi druge visokošolske institucije (Rüegg, 1996). Duh časa jih je od začetka 19. stoletja dalje temeljito preobrazil, toda visoko šolstvo – tu je torej treba uporabiti splošnejši pojem – je ostajalo tradicionalno

³ Ta dva izraza je zlasti promoviral Svet Evrope (2010 in 2018).

⁴ Npr.: »Države članice bi morale ob ustreznem spoštovanju načela akademske svobode spodbujati vključevanje izobraževanja za demokratično državljanstvo in izobraževanja o človekovih pravicah v visokošolske ustanove, zlasti za bodoče strokovnjake s področja izobraževanju.« (Council of Europe, 2010; Section III)

elitno: vključevalo je le zelo močno presejani del mlade populacije in ji omogočalo postati del družbene elite. Ne glede na to (ali prav zato?) je visokošolski prostor omogočal tudi niše, v katerih so se občasno razvijale radikalne politične ideje, kar ni bilo značilno za univerze iz časov pred meščanskimi revolucijami. Toda to tudi ni bila značilnost, ki bi bila odkrito vpisana v poslanstvo porazsvetljsko prenovljenih univerz oziroma *höheren wissenschaftlichen Anstalten*, če si sposodimo Humboldtov (2010 [1809–1810]) izraz. Dejstvo pa je, da so od 19. stoletja dalje študentska in intelektualna gibanja, vezana na visokošolski prostor (in ob sklicevanju na njegovo avtonomijo) pomembno prispevala k demokratičnim bojem v različnih državah, občasno tudi v zelo radikalni obliki.

Ne glede na to v uradnih študijskih programih posebnih tečajev, ki bi govorili o tematiki demokratičnega državljanstva, praktično ni bilo mogoče zaslediti. V totalitarnih režimih 20. stoletja je bilo na nekaterih univerzah pač mogoče zaslediti 'politični dril', ki ga je diktirala (ali vsaj želela) določena državna oblast, a zanj so se uporabljala povsem drugačna imena in imel je povsem drugačne predznake. Neodvisno politično organiziranje znotraj visokošolskih ustanov so praviloma preganjale tudi akademske oblasti same.⁵ Šele sredi druge polovice dvajsetega stoletja, ko je visoko šolstvo (ob njem pa tudi politika in družba nasploh) izkusilo globalni revolt *maja 1968* ter se obenem premaknilo iz elitne v *masovno fazo* (Trow, 1973), je prvič mogoče opaziti iniciative, da se visoko šolstvo tudi v tem pogledu temeljiteje spremeni.⁶

Dominantne zahteve povojnega obdobja so šle v smer, ki je poudarjala odprto visoko šolstvo, »vsem enako dostopno na podlagi

5 Kot domači primer lahko navedemo poročilo o splošni študentski stavki na UL leta 1933, ko »je bila [univerza] dlje časa zaprta, delalo pa je disciplinsko sodišče za univerzitetne slušatelje in izrekalo kazni« (Kremenšek, 1972, str. 430). Še več, ko je ob nekem študentskem incidentu leta 1935 policija uvedla preiskavo na univerzi, je senat ta »poseg na univerzo« v imenu akademske avtonomije soglasno zavrnil in »sklenil podučiti upravo policije, da je za presojo disciplinskih prestopkov slušateljev na univerzitetnih tleh pristojna edino le univerzitetna oblast« (prav tam, 193). Takšne prakse univerzitetnih teles 35 let pozneje, v obdobju, ki ga tudi pri nas zaznamuje leto 1968, ni zaznati, seveda pa ne gre prezreti praks, ki so jih izvajale zunanje, državne ustanove (gl. tudi Zgaga, 2023a).

6 To je mogoče zaznati npr. v neki – nekoč zelo odmevni – Unescovi študiji iz leta 1972: »Politika [...] v izobraževanju nima mesta, ki bi si ga zaslužila, prav tako kot demokracija v političnem izobraževanju ne dobi pravega pomena. [...] Politično ali ideološko indoktrinacijo zamenjujejo s pripravo na široko, svobodno refleksijo o naravi moči in njenih komponentah. [...] Prebujanje politične zavesti in razvoj demokratičnih vrlin nadomesti ideja o vzgoji ubogljivih in uniformnih državljanov. [...] Bistvena stvar pri političnem izobraževanju ni bolj ali manj subtilna oziroma bolj ali manj pretirana oblika, ki jo lahko prevzame, ampak to, da je izobraževalno delovanje povezano s pravičnim, učinkovitim in demokratičnim izvajanjem oblasti.« (Faure idr., 1972, str. 150–151)

doseženih uspehov« (»equally accessible to all on the basis of merit«; gl. *Splošna deklaracija ...*, 2018, čl. 26). Poudarki so se kasneje širili k zahtevam po omogočanju študija osebam iz t. i. netradicionalnih družbenih skupin (zlasti tistih z nižjim socialno-ekonomskim statusom), k vprašanju o enakopravnosti spolov v visokošolskem izobraževanju, slednjič pa tudi k vprašanju inkluzije in omogočanju visokošolskega študija glede na posebne potrebe študirajočih. Vzpostavitev *masovne faze* visokega šolstva, ki jo je treba razumeti kot daljši proces v drugi polovici 20. stoletja, je s seboj prinesla ne le ugoditev zahtevi po pomnožitvi visoko usposobljene delovne sile za rastoče trge nove *ekonomske znanja*, pač pa tudi zahtevo po *družbi znanja*, tj. po demokratizaciji visokega šolstva kot prostora, »vsem enako dostopnega na podlagi doseženih uspehov«. Pripomniti velja, da so »doseženi uspehi«, »merits«, razumljeni še vedno predvsem na podlagi predhodno dosežene izobrazbe oziroma izobraževalnih dosežkov (izraženih v ‚točkah‘, iz katerih se oblikujejo ‚seznamí ali ‚lestvice‘), ne pa tudi posebnih socialnih ali individualnih okoliščin. Mimogrede rečeno, konceptualizacije in promocije načela inkluzije iz novejšega časa postavljajo zahtevo po ponovnem premisleku pojma *zasluge* in formulacij, ki temeljijo na dosedanjem razumevanju tega pojma (Tašner in Gaber, 2022).

Ta trend je spodbudil še druga pričakovanja, med drugim to, da visokošolski kurikulum ne oblikuje le bodočega *strokovnjaka*, temveč tudi *državljana*. S te perspektive se od visokošolskih institucij pričakuje, da bodo v svojih programih poleg temeljnih, praviloma strokovnih kompetenc razvile tudi nabor takšnih kompetenc, ki bodo diplomantkam in diplomantom omogočile aktivno vlogo v družbenem in političnem življenju, ne le v ‚ozki stroki‘. Te iniciative ostajajo v praksi še vedno večinoma marginalne, kar je verjetno povezano tudi s pogostim opažanjem, da sedanje študentske generacije v primerjavi s tistimi izpred desetletij ostajajo v tem pogledu dokaj pasivne. Ta pomislek bi gotovo zaslužil temeljito pozornost, a je v omejenem okviru tega članka ni mogoče nasloviti. V ospredje moramo postaviti nekatera druga vprašanja.

Vloga visokega šolstva pri krepitvi demokratičnega državljanstva dobiva v zadnjih desetletjih rastočo pozornost v razpravah o spreminjanju vloge in smotrih univerz. V ospredju je zlasti prevpraševanje družbene funkcije univerze in njeno razmerje do potreb sodobnih demokratičnih družb ter njihovega celovitega razvoja, v tem okviru pa tudi vloga visokega šolstva v procesu formiranja državljana in državljanskega opolnomočenja. Ob dveh ključnih tradicionalnih funkcijah visokega šolstva – poučevanju in raziskovanju – se

njegov prispevek h krepitvi demokratičnega državljanstva kot nova funkcija v razpravah pojavlja kot zapleteno in včasih protislovno vprašanje. Očitno je ta funkcija še vedno v razvojni fazi in še ni zadostno definirana, zato sproža dileme in pomisleke tako v akademskih sredinah kot med oblikovalci politik in tudi v širši javnosti.

Obstaja splošno prepričanje, da konceptov in praks, kakršne so bile na tem področju razvite v predterciarnem izobraževanju (tj. šolska 'državljska vzgoja'), ni mogoče preprosto prenesti in uporabiti v visokem šolstvu. Razlogov je več. Enega med njimi gre iskati v načelu akademske svobode in institucionalne avtonomije. Visokošolski zavodi nimajo nacionalno predpisanega kurikuluma; pri tem jih varuje ustava in mednarodni dokumenti. To pa ni edina pomembna razlika; upoštevati je treba še druge posebne značilnosti, ki so dediščina zgodovinskega razvoja univerz in njim sorodnih institucij (npr.: strukture upravljanja, razlike v epistemologijah različnih disciplin, različne akademske kulture itn.). Ne nazadnje, gre za starostni kriterij: študentke in študenti so odrasli in nanje se tradicionalni pogled na vzgojo v smislu 'nadzora' ne nanaša več.

Vpogled v zgodovino: smotri univerze in koncept demokratičnega državljanstva

Namenimo vpogledu v to dediščino nekaj pozornosti. Ko se govori o častitljivi zgodovini evropske ustanove, imenovane univerza, se običajno predpostavlja, da je njena zgodovina neprekinjena. Pa ni tako. Doba razsvetljenstva to še zlasti nazorno kaže; poenostavljeno rečeno, novemu duhu časa navkljub univerze ostajajo v starem toku in skoraj propadejo (Rüegg, 1996, 2002).⁷ Kar se izoblikuje po 1800, je konceptualno temeljito drugačno; nove visokošolske ustanove imajo s tistimi izpred leta 1700 skupno skoraj samo še ime.

7 »Leta 1789 je bilo [v Evropi] 143 univerz, do leta 1815 pa jih je ostalo samo še 83. V Nemčiji in Španiji jih je izginila skoraj polovica. Dvaindvajset francoskih univerz je bilo ukinjenih in v dvanajstih mestih nadomeščenih s posebnimi visokimi šolami in izoliranimi fakultetami. Ta politika je odražala prevladujoč trend v času razsvetljenstva, ki je visokošolsko izobraževanje usmerjal k praktičnemu znanju in karieri, ki bi služila javnemu dobremu. Od Španije do Rusije so vlade ustanovile lastne visoke šole za vojaške častnike in javne uradnike. Zdelo se je, da so univerze obsojene na izumrtje tako kot druge srednjeveške ustanove.« (Rüegg, 2002, str. 44).

»Leta 1789 je bilo v Franciji dvaindvajset univerz, vendar je veliko število njihovih fakultet zamiralo, včasih je bilo vpisanih študentov komaj za ducat ali dva. Institucija je bila torej videti na robu izumrtja do te mere, da so v Nemčiji, ki ji je grozila podobna kriza, nekateri predstavniki političnega in intelektualnega sveta zahtevali celo odločitev o zaprtju vseh univerz.« (Renaut, 2002, str. 121)

Toda na pepelu starožitne ustanove je na začetku 19. stoletja kot ptič Feniks vstala nova. Njena nekdanja relativna odmaknjenost od družbenega okolja (ali vsaj njena drugačna družbena vloga, ki je izhaja iz bistveno drugačne družbene strukture) je v tektonskih družbenih premikih na prelomu 18. v 19. stoletje izginila in od tistih časov dalje je začela igrati opazno vlogo v razvoju tako novih nacionalnih držav kot vzpenjajoče se industrije. Prešla je »iz dobe filozofije v dobo naravoslovnih znanosti« (Rüegg, 2004, str. 20). Napredek znanja in usposabljanje nove generacije akademikov kot tradicionalni poglavitni smoter univerz je bil zdaj razširjen na usposabljanje vse bolj številnih, visoko izobraženih kadrov, namenjenih tako nacionalnemu gospodarstvu kot javni upravi. Toda za ta novi trend tedaj ni obstajal nikakršen 'skupni evropski prostor', zato so se po kontinentu razvili precej različni modeli univerz oziroma visokih šol. Praviloma se omenja tri glavne modele in vsi trije so bili na novo konceptualizirani, bolj ali manj v nasprotju s starimi modeli.

Prvi, porevolucionarni francoski oziroma 'napoleonski' model je izhajal iz »*de facto* propada [nekdanjih] univerz«, ki mu je leta 1793 sledil razglas revolucionarnih oblasti o »njihovi *de iure* ukinitvi (z utemeljitvijo, da so bile kot korporacije institucije *Ancien Régime*)« (Renaut, 2002, str. 121), temu pa je v dobi Napoleona sledil vzpon specializiranih visokih šol, *grandes écoles*, namenjenih usposabljanju državnih uslužbencev, ki jih je potrebovala nova nacionalna država kot nasprotje nekdanje monarhije. Druga dva modela sta povezana z imenom dveh vidnih akademikov z začetka oziroma sredine 19. stoletja. Wilhelm von Humboldt (2010 [1809–1810]) je na začetku 19. stoletja s koncipiranjem in ustanovitvijo Univerze v Berlinu postavil normo za moderno univerzo, na kateri sta (ali naj bi bili) poslanstvi raziskovanja in poučevanja – ob zagotovitvi akademske svobode in institucionalne avtonomije – postavljeni v ospredje in neločljivo povezani. Na britanskem otoku pa je John H. Newman utemeljil model, ki poudarja vlogo univerz pri oblikovanju (,širokega') *gentlemana* in ne (,ozkega') *specialista*. V ospredju je *liberal education*, skrb za »kultivirani intelekt, ki je sam po sebi dobrina« in ki »prinaša s seboj moč in milost vsakemu delu in poklicu« (Newman, 1996 [1852], str. 118–119).

Ob teh treh evropskih modelih velja omeniti še novo razumevanje družbene vloge visokega šolstva, kot je bilo artikulirano v ZDA, ki pač niso bile ujetnik evropskih tradicij in so se razvijale – vključno s svojimi prvimi univerzami – na povsem drugačen način. O tem nekaj več še kasneje. Specifično vprašanje, v čem bi lahko bila vloga univerz pri oblikovanju državljanstva, pa se je tudi tu artikuliralo le

počasi in protislovno. Resno konceptualno pozornost mu je namenil šele John Dewey (2004 [1916]) na začetku 20. stoletja. Njegova intervencija v razpravo je problematiko krepitve demokracije in demokratičnega državljanstva – ob treh drugih prevladujočih evropskih modelih – uvrstila na seznam temeljnih smotrov visokega šolstva oziroma na seznam »arhetipskih modelov« (Zgaga, 2009), ki jih lahko razbiramo v anatomiji sodobnih univerz.

Peter Scott (2006) v svoji analizi transformacij univerzitetnega poslanstva na še nekoliko drugačen način prikaže, kako so se v novih okoliščinah suverenih (evropskih) nacionalnih držav 19. stoletja izoblikovala tri nova poslanstva univerz: nacionalizacija, demokratizacija in usposabljanje za javne službe, pri čemer sta se najstarejši poslanstvi poučevanja in raziskovanja prekrivali z vsako od teh novih nalog. V tem kontekstu je bil koncept demokratizacije razumljen predvsem kot podpora formiranju svobodnega posameznika, državljana nacionalne države, to pa je bilo obenem razumljeno tudi kot potreba nove, razvijajoče se demokratične družbe. Na prvih univerzah v ZDA, nove zvezne države, iz katere so se Evropejci učili o demokraciji (gl. npr. de Tocqueville, 2010),⁸ so se pričele oblikovati zamisli o tem, da je znotraj univerzitetnega kurikulumuma študij *liberal arts* (predvsem kot razvoj kritičnega mišljenja in analitičnih sposobnosti poleg ožjega strokovnega in tehničnega izpopolnjevanja) lahko pomembna priprava študentov na svobodno življenje v demokraciji. Na drugi strani lahko tudi v Evropi, npr. v Newmanovem 'oblikovanju gentlemana' ali pa v Humboldtovi neo-humanistični koncepciji univerze zasledimo elemente, ki so vodili v podobno smer. Zgoraj smo že omenili Humboldtovo zavzemanje za takšno organizacijo države, ki bi omogočala *človekovo osebno rast (Bildung)*, pri tem pa je še posebej računal na vlogo po njegovih načrtih prenovljene univerze. Za razvoj vseh teh zamisli je bil potreben čas; ta je dozoreval med drugo polovico 19. stoletja in zgodnjim 20. stoletjem, ko so akademski reformatorji, kot še omenja Scott (2006, str. 17), pričeli vse pogosteje uporabljati izraz *demokracija* v povezavi z vprašanjem smotrov visokega šolstva.

Rekli pa smo že, da je ne glede na vse spremembe, ki jih je univerza kot institucija doživela od začetka 19. stoletja, izobraževanje na njej ostalo izobraževanje za elito, njena potencialna vloga pri podpori uveljavljanju demokratičnega državljanstva pa je ostajala obrobna (Englund, 2002). Novonastale nacionalne države so že od vsega začetka skušale svoje univerze angažirati predvsem za doseganje svojih

8 De Tocqueville, razočaran nad neuspešnimi poskusi vzpostavitve demokratične vlade v Evropi, je z zaupanjem zrl v razvoj demokracije v ZDA.

pragmatičnih nacionalnih ciljev. Univerze so se takšni instrumentalizaciji občasno upirale s sklicevanjem na akademsko svobodo in institucionalno avtonomijo, posledično pa so zavzemale *nevtralno* stališče do političnih ideologij in družbenih gibanj, kar jih je – metaforično rečeno – vodilo v ‘slonokoščeni stolp’. Praviloma niso posegale v politične razprave (razen če so bile te povezane z njihovo eksistenco), še manj pa so se vključevale v (večinoma opozicijska) prizadevanja za krepitev demokracije v družbi. Vanje so se vključevali le posamezni akademiki,⁹ predvsem pa tisti študenti (Rüegg, 2004, str. 269–359), ki so se aktivirali v različnih socialnih in političnih gibanjih, ki so zaznamovala tako 19. kot 20. stoletje.

Ob vseh omenjenih spremembah je univerza tako sledila svoji – dvema tradicionalnima poslanstvoma – raziskovanju in poučevanju. Ti dve poslanstvi sta postajali od 19. stoletja dalje vse bolj relevantni za razvijajočo se nacionalno državo, univerza pa je pri izvrševanju teh poslanstev bolj ali manj skrbno pazila, da se ne bi vpletala v politične procese, ne nazadnje tudi zato, ker je institucionalna nevtralnost v takšnih zahtevah pogojevala ‘objektivni znanstveni pristop’, pa tudi zavarovanje ‘slonokoščenega stolpa’¹⁰ akademske avtonomije. Takšno stališče je povzročalo specifičen paradoks: znanje, ki ga je akademska ustanova ustvarjala in prenašala na nove generacije, je bilo po eni strani *znanje za* (to ustanovo obdajajočo in vsaj finančno tudi pogojujočo) *družbo*, po drugi pa naj bi proces ustvarjanja in razširjanja tega znanja potekal v izolaciji od vseh tektonik, ki so to družbo pretresale.

Paradoksa ni mogoče razreševati drugače, kot da se ob dveh osrednjih in tradicionalnih poslanstvih opredeli še *tretje poslanstvo*: komunikativnost, povezovanje in sodelovanje univerze z obdajajočim jo družbenim okoljem. V današnjih mednarodnih razpravah je *the third university mission* postal že dokaj popularen izraz, vendar je bila pot do njega dokaj dolga, polega tega pa se njegove interpretacije še vedno cepijo v različne tokove. Dve ‘notranji’ akademski artikulaciji smotrov visokega šolstva je tako pričela dopolnjevati tretja,

9 Sredi 19. stoletja je za nas izstopajoč primer Antona Füstera, slovenskega profesorja na dunajski univerzi, ki se je aktivno udeležil marčne revolucije 1848. Marjan Britovšek mu je posvetil odlično monografijo (Britovšek, 1970).

10 Henry Rosovsky (2002, str. 13–14) opozarja na zgodovinsko ozadje in večpomenskost tega izraza, ki se je uveljavil za opis od vsakdanjega sveta ‘distanciranega’ akademskega sveta. Izraz ima biblični izvor, njegova moderna uporaba pa se v zgodnji obliki nanaša na neko literarno kritiko francoskega pesnika Alfreda de Vignyja iz leta 1837, ki naj bi se »izogibal življenjskim obveznostim z umikom v *tour d'ivoir*«. Kot prvo aplikacijo tega pojma na univerze Rosovsky omenja spis Wellsa iz leta 1940, v katerem med drugim piše o potrebi, da se »naelektri in pomladi stare predavatelje [*old dons*]« ali pa jih »pospravi v slonokoščene stolpe«.

‘zunanja’: najprej še zlasti kot usposabljanje širšega kroga »voditeljev v industriji, trgovini, financah, rastoči državni birokraciji in nastajajočih profesijah¹¹« (Perkin, 2006, str. 175). Kot smo že nakazali, se je ta trend pričel v ZDA, ki ni poznala ne političnih in ne akademskih tradicij, ki so v Evropi delovale kot ovire, ob tem pa ne gre prezreti, da so ideje o rekonceptualizaciji univerze prišle iz Evrope. Specifičnost ameriškega konteksta je v 19. stoletju tako prispevala novo artikulacijo: *odgovornost* visokega šolstva, da prispeva k svojim skupnostim (*its communities*) in ‘izobražuje za državljanstvo’. V prvi vrsti se torej ne nahaja (nacionalna) ‘država’ kot v Evropi, temveč ‘skupnost’. Medtem ko so angleške in nemške univerze ostajale nekoliko odmaknjene od javnosti ob pojasnjevanju, da so družbene spremembe zgolj njihov stranski produkt, ne pa njihov *raison d'être* (Bok, 1982), so bile ameriške, podprte z ideološkim pragmatizmom, ki je tipično zaznamoval njih obdajajoče skupnosti, veliko bolj pripravljene sodelovati z zunanjimi ‘deležniki’ (Pinheiro idr., 2015).

V ZDA se je ta pogled še posebej utelesil v t. i. *Morrillovem zakonu*¹² (gl. Nevins, 1962), ki je okrepil t. i. ‘gibanje za javno službo’ (*public service movement*) in strateško dolgoročno vplival na specifični potek razvoja visokega šolstva v ZDA. Vendar pa poskusa premostitve vrzeli med ‘*town and gown*’ (med mestom in akademskim oblačilom) ni mogoče neposredno povezati z dotedanji koncepti izobraževalne priprave na državljanstvo (osredotočenimi na splošno in obvezno, ne na visokošolsko izobraževanje) ali celo videti kot del *civic education*, državljanske vzgoje (Morse, 1989). Nadaljnja pot konceptualizacije *tretjega poslanstva* univerze tako v ZDA kot po svetu je bila polemična in vse prej kot linearna. Gibanje za ‘javno službo’ in vključitev izobraževanja za demokratično državljanstvo v kurikulum se je soočalo z nasprotujočimi si tokovi, ob tem pa so se tudi znotraj njih pojavljala notranja nasprotja (Harkavy, 2006). Ta nasprotja so bila še posebej izstopajoča takrat, ko je šlo za interpretacijo pojma *javna služba*, pa tudi pojma *demokracija*.

11 Tu je uporabljeno angleško razlikovanje med *poklicem* (*vocation*) sploh (lahko bi rekli tudi *poklicanostjo*) in *profesijo* (*profession*), ki zahteva specializiran študij in obsežno usposabljanje, praviloma na visokošolski stopnji. Za razliko od poklica so profesije in profesionalci pojav modernega obdobja z značilnostmi, ki jih deloma pojasnjujemo tu. Tudi ta dihotomija vodi v paradokse, če ne celo v protislovja: npr.: razlikovanje med znanostjo kot poklicanostjo, kjer so znanstveniki predani etosu ‘iskanja resnice’, in znanostjo kot profesijo, ‘stroko’, ki meri na ‘uporabne’ produkte znanstvenega prizadevanja. Slednja opcija vodi k temu, da univerze postanejo tovarne za proizvodnjo rezultatov, ki so pomembni in imajo posledice za družbo (Erickson, 2020).

12 Gre za ameriško zakonodajo iz leta 1862 (kasneje dopolnjena), ki omogoča ustanavljanje izobraževalnih ustanov (*land-grant colleges*) z dodeljevanjem zemljišč v zvezni lasti, ki so bila pogosto pridobljena od indijanskih plemen s pogodbo, cesijo ali zasegom.

Kot je bilo že omenjeno, je na tem ozadju na začetku 20. stoletja John Dewey prispeval pomemben teoretski prispevek k razpravam o izobraževanju in demokraciji. V času grozot prve svetovne vojne je opravil temeljito analizo dotedanjih razprav ter jih postavil v širšo zgodovinsko in idejno perspektivo (Dewey, 2004 [1916]). Po ponovnem premisleku idejnih tokov, ki so sledili evropskemu razsvetljenstvu 18. stoletja, ugotavlja, da je z 19. stoletjem »izobraževanje postalo državljanska funkcija [*civic function*], državljanska funkcija pa se je poistovetila z uresničevanjem ideala nacionalne države. 'Država' je nadomestila človečnost [*humanity*]; [razsvetljeni] kozmopolitizem se je umaknil nacionalizmu. Oblikovati državljana, ne 'človeka', je postal cilj vzgoje« (prav tam, str. 89–90). Dewey je tukaj v odprti polemiki z nemško klasično filozofijo, zlasti z Johannom G. Fichtejem (Oelkers, 2000; gl. tudi tu zgoraj, str. 2–3). Nadaljuje: »V Evropi, zlasti v celinskih državah, so novo idejo o pomenu izobraževanja za človeško blaginjo in napredek zajeli nacionalni interesi in jo vpregli za opravljanje dela, katerega družbeni cilj je bil vsekakor ozek in izključujoč«. Tu Dewey zastavi zahtevno vprašanje: »Ali je mogoče, da izobraževalni sistem vodi nacionalna država, ne da bi bili celoviti družbeni cilji izobraževalnega procesa omejeni, prisilni in pokvarjeni?« (prav tam, str. 93–94)

V tem citatu so zajeta skoraj vsa ključna vprašanja, ki so se v zvezi z našo temo odprla v 19. in 20. stoletju; o njih lahko razpravljamo še danes. Velika vloga, ki jo lahko igra pri oblikovanju državljanstva izobraževanje, je bila prepoznana tako v izobraževalni politiki kot v akademskem prostoru, vendar je bilo to priznanje pretežno razumljeno in udejanjeno na instrumentalen način. Lekcija, ki smo se jo lahko naučili v zadnjih sto letih, je, da oblikovanje državljanstva s pomočjo izobraževalnega sistema ni nujno oblikovanje demokratičnega državljanstva. To se je v akutni obliki izkazalo v političnih totalitarizmih, ki so prizadeli (ne le) Evropo v 20. stoletju, v novih formah pa se nadaljujejo v tem stoletju. Na ozadju družbene in politične tektonike 20. stoletja je odnos med visokim šolstvom in demokratičnim državljanstvom prihajal vse bolj v ospredje razprav o vlogah in smotrih visokega šolstva v sodobnem času.

Novo protislovje v razpravi o izobraževanju in demokraciji: skupnost in trg

Če je po eni strani mogoče reči, da je 'služenje skupnosti' (oziroma 'javna služba') ameriški prispevek k opredelitvi smotrov in nalog modernega visokega šolstva, pa po drugi strani ni mogoče

spregledati še drugega ameriškega prispevka – namreč prispevka k poglobljanju protislovne narave razmerja med izobraževanjem in demokracijo. Harkavy opozarja na specifično protislovje v razvoju ameriškega koncepta izobraževanja za demokratično državljanstvo. Že zgodnji kolonialni kolidži, pravi, niso temeljili le na »etični ali versko navdahnjeni službi«, pač pa so prinašali »tudi pomembno obliko tekmovalnosti med skupnostmi«. Pričakovalo se je, da kolidži *svoji* lokalni skupnosti ne bodo prinesli le verske in izobraževalne koristi, pač pa tudi gospodarske in številne druge koristi. »Jedrnatu povedano, ne le tradicionalni srednjeveški krščanski motivi, pač pa tudi protislovni kapitalistični tržni motivi so navdihnili in oblikovali protislovni izvor in vse bolj protisloven razvoj ameriškega visokošolskega sistema.« (Harkavy, 2006, str. 13) Če parafraziramo Maxa Webra (1988 [1904–05]), bi lahko rekli, da je posebna oblika (protestantske) 'tekmovalnosti med skupnostmi', tudi preko akademskih kolidžev, že razkrivala 'duha kapitalizma'. Visoko šolstvo se je – vsaj v kali – soočilo s popolnoma novim, v dotedanji zgodovini nepoznanim fenomenom komercializacije in komodifikacije znanja in izobraževanja.

Trend je star, toda šele obdobje po drugi svetovni vojni je prineslo resnično globoke premike. Vojno obdobje je vzpostavilo militaristični kompleks, kakršnega si prej ni bilo mogoče niti zamisliti, ta pa je imel poleg učinka na industrijo in zaposlovanje tudi močan vpliv na znanstveno delo na univerzah in inštitutih po vsem svetu (Rüegg, 2011). Hladna vojna, ki je sledila, vroči, je zlasti temeljito redefinirala ameriško znanost; posledično so se spremenili tudi cilji in smotri visokega šolstva.

Harkavy navaja in komentira zapis nekega ameriškega dekana,¹³ ki govori o »osrečujočem neuspehu«, ki ga je razbral v nekem raziskovalnem poročilu na temo državljanskega izobraževanja. V poročilu ugotovljeni »neuspeh« je v tem, da dodiplomsko izobraževanje ne zagotavlja tiste »vrste učenja, ki ga diplomanti potrebujejo, da bi postali vključeni in odgovorni državljani«. Ta neuspeh je za komentatorja »osrečujoč« zato, ker »profesorji takšnega učenja nikakor ne morejo zagotoviti [...] niti se zanj ne smejo truditi. Njihova naloga je preprosto poučevati tisto, kar njihova disciplina zahteva od njih, in poskušati iz svojih študentov narediti dobre disciplinarne

13 Gre za zapis Stanleyja Fisha, dekana enega izmed kolidžev (Liberal Arts and Sciences) Univerze Illinois v Chicagu, pod zgovornim naslovom *Confusing democratic values with academic ones can easily damage the quality of education* (*The Chronicle of Higher Education*, 16 maj 2003). Harkavy v nadaljevanju zapiše, da je Fish s tem pozval ameriške akademike ne le k temu, da zavrnejo Deweyja, pač pa tudi Platona in tradicijo filozofije edukacije, ki daje oblikovanju dobrih državljanov najvišjo prioriteto.

raziskovalce. Profesorji svojih študentov ne morejo narediti 'v dobre ljudi in tega ne bi smeli niti poskusiti'« (Harkavy, 2006, str. 15). Takšno prepričanje ni ostalo izolirano in omejeno samo na ameriški prostor; od druge polovice prejšnjega stoletja se je postopoma širilo tudi po Evropi in seveda tudi pri nas. Skupaj z drugimi prevladujočimi značilnostmi duha časa je takšno razumevanje družbene vloge visokega šolstva vodilo v širitev in poglobljanje komodifikacije in komercializacije celotnega visokošolskega prostora (Bok, 2003). Visoko šolstvo se je v globalnih razmerah znašlo v obdobju neoliberalizma, to pa je imelo – in še vedno ima – tudi pomembne posledice za temo, ki se ji tu posvečamo. Toda spet je treba narediti kratek korak nazaj v preteklost.

Porazsvetljenski koncept javne (pravzaprav državne) šole je postavil 'državljsko vzgojo', kakorkoli je že bila koncipirana, v središče izobraževanja. V primerjavi s preteklimi obdobji bi lahko rekli, da je zamenjala verouk. Trend njenega koncipiranja in uvajanja je bil protisloven in je variiral od povezovanja »ljudi k skupnemu človeškemu prizadevanju in rezultatom« (Dewey, 2004, str. 95) pa vse do 'vzgoje resničnega patriota' nacionalne države. Tudi ta dolgotrajni trend je doživel temeljito spremembo v obdobju po koncu 2. svetovne vojne, zaznamovan s hladno vojno in z rastjo militarističnih kompleksov tako na 'kapitalističnem zahodu' kot na 'komunističnem vzhodu'. Šok, ki ga je v tem obdobju v ZDA povzročila izstrelitev Sputnika (1957), prvega sovjetskega umetnega satelita, je dal v sočasnih konceptualizacijah izobraževanja in izobraževalnih politikah ekskluzivni poudarek znanstvenemu razvoju, socializacijsko funkcijo (ne glede na to, kako globoko je bila v tem ali onem nacionalnem kontekstu instrumentalizirana) pa je odrinil na obrobje. »Celo družboslovci so menili, da 'državljanstvo' ni intelektualno vreden cilj izobraževanja.« (Reische, 1987, str. 15) Po drugi strani pa so kritični ameriški pisci začeli opozarjati na nevarni trend »umikanja od državljanstva« in tudi na »neangažiranost akademikov« (Macfarlane, 2005). To je močan trend, ki se očitno še ni končal; nasprotno, zdi se, da je postal globalni trend.

Mnogi avtorji so zlasti v zadnjih dveh desetletjih pokazali, kako tesno je ta trend povezan z neoliberalno doktrino in njenim univerzalnim vplivom na preoblikovanje poslanstva in narave visokega šolstva. Izobraževanje je vse bolj razumljeno kot *input-output* sistem, ki ga je treba z izobraževalnimi politikami reducirati na ekonomsko produkcijsko funkcijo. Visoko šolstvo se je skomercializiralo (Bok, 2003); učinkovitost »novega javnega menedžmenta« (*new public management*) je nadomestila »etiko javne službe« (Olssen in Peters,

2005), vse večji poudarek, ki se pripisuje svobodnemu podjetništvu, odgovornosti posameznika, individualni izbiri in potrošnji ipd., pa je pripeljal do »poslovnega modela visokošolskega izobraževanja« (Suspitsyna, 2012). Ta novi model je temeljito spremenil tudi smotre in cilje raziskovanja ter poučevanja, dveh bistvenih, tradicionalnih vlog univerze. Skratka, »neoliberalni diskurz podreja družbene funkcije univerz, ki so usmerjene v socialno pravičnost, in na novo opredeljuje individualno agilnost [*agency*] v pojmih ekonomske racionalnosti«; kar se »v tej tržni perspektivi izgubi, so neekonomske družbene in politične vloge visokega šolstva« (prav tam, str. 53, 64).

Po tej doktrini je edina legitimna oblika raziskovanja tista, ki prinaša aplikativne in torej 'uporabne' industrijske (ali upravne ipd.) inovacije, edina legitimna oblika poučevanja pa je tista, ki zagotavlja 'fleksibilno' visoko kvalificirano delovno silo. S tem je ta doktrina močno vplivala tudi na vlogo, ki naj bi jo imelo visokošolsko izobraževanje v odnosu do skupnosti, ki jo obdaja, pri tem pa tudi na njegov potencialni prispevek k demokratičnemu državljanstvu. V kontekstu teh sprememb, kot je bilo na kratko že omenjeno, je bil skovan izraz *tretje poslanstvo*, ki pa ga je mogoče interpretirati na več načinov. Eden od njih je njegovo razumevanje kot širitve oziroma kar vdora komercializacije na področje 'prvega' in 'drugega' poslanstva univerze. Izraz pa lahko razumemo še drugače, npr. tako, da sestoji »tako iz funkcije prenosa znanja kot tudi iz bolj splošne skupnostne funkcije. To je [tedaj] krovni izraz, ki se nanaša na široko paleto načel in strategij za gospodarski in družbeni razvoj« (Jongbloed idr., 2008, str. 313).

Poudarek, ki je v sodobnih razpravah namenjen tretjemu poslanstvu visokošolskih ustanov, se pogosto razlaga kot prizadevanje za prioritizacijo družbenih smotrov visokega šolstva, ki naj bi jih tradicionalna univerza, domnevni 'slonokoščeni stolp', zanemarjala. Povezovanje s skupnostjo bi moralo vključevati »nabor dejavnosti, s katerimi lahko univerza dokaže svojo pomembnost in odgovornost za širšo družbo« ter prične delovati »kot mesto državljanstva« (Jongbloed idr., 2008) in ne le kot generator ekonomije. Pri tem pa ne gre prezreti, da obstoječi problemi, ki jih je prinesla komodifikacija visokošolskega izobraževanja, ne izhajajo le iz neoliberalnega diskurza, pač pa nastajajo tudi znotraj akademske skupnosti. »Epistemološka fragmentacija« (Macfarlane, 2005) in »disciplinarna izolacija« (Harkavy, 2006) sta npr. med drugim prispevali k temu, da je »upad kolegialnega odločanja, vzpon menedžerske kulture na univerzah in izguba trajne akademske zaposlitve [*tenure*] poškodoval 'politično pismenost' akademskega osebja« (Macfarlane, 2005, str. 304). Opaža

se splošen »odmik od širše državljanske vloge univerze«: vse večji poudarek na (tehnološkemu) »prenosu znanja« je odrinil zahtevo po »širše zasnovanih prispevkih civilni družbi« (prav tam, str. 309).

Sodobni izzivi visokošolskega izobraževanja za demokratično državljanstvo

Kritike komodifikacije visokega šolstva, ki se porajajo od konca prejšnjega stoletja sem, so vsaj posredno prispevale k novi artikulaciji vprašanja o vlogi sodobne univerze pri oblikovanju demokratičnega državljanstva. V razpravi se je odprla cela vrsta vprašanj. Kako se npr. ohranja in vzdržuje prostor za analizo pogosto napetega razmerja med ('znanstvenimi') *dejstvi* in ('subjektivnimi') *vrednotami* ter za obravnavanje znanja v perspektivi etične odgovornosti ustanov, ki znanje ustvarjajo in razširjajo? Ali univerze zagotavljajo javni prostor za srečevanja ne le med različnimi epistemologijami, ampak tudi med različnimi kulturami, različnimi pogledi na to, 'kako družba deluje' in kaj sploh tvori 'dobro družbo'? Kakšno znanje, kakšen (kritičen) odnos do znanja in do družbene realnosti bi si morala zastaviti univerza za svojo nalogo in to tudi spodbujati? Skratka, v čem bi bil torej lahko današnji »demokratični potencial univerze« (Englund, 2002).

V zadnjih desetletjih se je o teh vprašanjih najprej veliko razpravljalo predvsem v Severni Ameriki in Evropi, razprava pa je postopoma dobila globalne razsežnosti. V ZDA je bila kritika komercializacije in enodimenzionalne vloge univerz postavljena v ospredje in povezana s progresivnimi idejami o izobraževanju iz 19. in zgodnjega 20. stoletja. V Evropi so bila ta vprašanja v zadnjih desetletjih pogosto artikulirana v povezavi s procesom evropskega povezovanja, demokratizacijo, varovanjem človekovih pravic, skupnim življenjem v kulturno raznolikih družbah itn. Na splošno je mogoče razlikovati dvoje glavnih obzorij teh razprav: akademsko in politično.

Kot je bilo že omenjeno, se vlade sistematično ukvarjajo z vplivom izobraževanja na državljane že vse od nastanka modernih nacionalnih držav. Ta skrb – prej prepuščena cerkvam in zasebnim sferam – je bila dolgo omejena predvsem na obvezno izobraževanje, torej na raven, ki je vključevala vso populacijo (Englund, 2002). Univerza v tem pogledu ni bila zanimiva institucija, vsaj tako dolgo ne, dokler je visokošolsko izobraževanje ostajalo elitno. To pa je trajalo vse do druge polovice 20. stoletja. Družbena vloga moderne univerze, tj. od njenih sprememb z začetka 19. stoletja, se je potrjevala predvsem s prispevkom k splošnemu nacionalnemu razvoju, katerega del je bilo

tudi oblikovanje nacionalne identitete. Pri slednjem je ključna naloga pripadala humanističnim vedam, ki so na preostalih razvojnih horizontih s kasnejšim procesom komodifikacije pogosto dobivale oznako nekoristnosti in 'luksuza'.

V posameznih obdobjih in območjih pa so po drugi strani univerze vzbujale pozornost tudi kot mesta potencialne ideološke in politične subverzije; v globalnem oziru se je to izrazilo zlasti v obdobju, ki ga zaznamuje leto 1968. Ta letnica – bolj simbolno kot zgodovinsko natančno – pa zaznamuje tudi bistveno spremembo v razvoju moderne univerze: prehod na stopnjo masovnega visokega šolstva. »Z oblikovanjem masovnih visokošolskih sistemov v številnih državah [v širšem svetovnem merilu] se je pojavilo vprašanje, kako se lahko visokošolsko izobraževanje angažira v prizadevanja vlad, da se ustvari kohezivne in pravične družbe.« (McCowan, 2012, str. 51)

Tu se soočimo s potencialno občutljivim problemom. Opredelevanje vloge, ki naj bi jo sodobna univerza odigrala pri povezovanju z družbenimi procesi in vključevanju vanje, se spreminja vzporedno s spremembami v razumevanju demokracije in demokratičnih praks, pri čemer ne gre prezreti niti vplivov, ki jih imajo pri tem stranpoti in porazi demokracije. V visokošolskih krogih v Evropi obstaja, verjetno bolj kot v ZDA, pretežno negativen odnos do trditve, da naj bi univerze prispevale k 'oblikovanju' študentov ali jim 'privzgojile' določene vrednote (Klemenčič, 2010). Ob upoštevanju težav pri zagotavljanju akademske avtonomije in še zlasti ob upoštevanju specifičnih zgodovinskih izkušenj s poučevanjem predmetov s področja 'državlanske vzgoje', ki je v 20. stoletju potekalo pod vplivom različnih političnih ideologij, je ta zadržanost razumljiva. Ne glede na to pa so se v zadnjih desetletjih tudi v evropskem prostoru postopoma pričele uveljavljati pobude in prakse, ki naj bi študentom omogočile, da bi razvili tudi svoje državljanske sposobnosti in dispozicije z delom, ki poteka izven univerze (McCowan, 2012). Na to so vplivale tudi nekatere prakse iz anglosaksonskega sveta, npr.: *service learning* v ZDA ali pa *community-based learning* v Združenem kraljestvu. Ključno vlogo pri teh spremembah pa je prispeval proces evropskega povezovanja in demokratizacije, zlasti po letu 1990. Deset let po turbulentnih političnih spremembah v Evropi beremo v neki študiji, ki jo je objavil Svet Evrope: »V samo nekaj desetletjih je beseda 'državljanstvo' postala ena najpogosteje uporabljenih v razpravah o skupnem življenju v družbi.« Vendar pa obenem preberemo še opozorilo, da »izraza s tako intenzivnim zgodovinskim in družbenim pomenom ni mogoče uporabljati zlahka« (Audigier, 2000, str. 7).

Na tem področju tekmujejo različna razumevanja ter številni izrazi in koncepti, spreminja pa se tudi fokus razpravljavcev, »na primer iz ‚državlanskega pouka‘ [*civic instruction*] v ‚državljsko vzgojo‘ [*civic education*], zdaj pa v ‚vzgojo za državljanstvo‘ [*education for citizenship*]” (prav tam, str. 9), če se omejimo na sodobno *linguo franco*. V mednarodnih razpravah je v Evropi pogosteje zaznati izraz *citizenship education*, v ZDA *civic education*, na drugem koncu sveta, npr. v Singapurju, pa *national education*. Ob teh se uporabljajo še izrazi kot npr.: *peace in global education*, *human rights education* ipd. Ob upoštevanju pestrosti različnih jezikov bi slika postala še bolj raznolika. Poleg jezikovnih in terminoloških razlik je očitno tudi to, da v literaturi obstaja očitna »nagnjenost k polemiki« (Byram, 2012).

V teoriji ni mogoče najti enotne doktrine, prav tako pa v praksi najdemo le široko eksperimentiranje, ki je odvisno od vsakokratnega institucionalnega in/ali nacionalnega konteksta. To samo po sebi ni problematično; nasprotno, eksperimentiranje spodbuja raziskovanje in razpravo. Povezovanje konceptov visokega šolstva in demokratičnega državljanstva na takšen ali drugačen način pa je doslej predvsem pokazalo, da izkušen s področja obveznega izobraževanja ni mogoče preprosto prenesti v visokošolsko izobraževanje, npr. v obliki predavanj oziroma posebnih predmetov, za katere se v popularnih predstavah največkrat dozdeva, da prinašajo rešitev.

Ena prvih večjih mednarodnih študij o državljanstvu in izobraževanju je pokazala, da so izobraževalni viri, ki so posamezniku na voljo doma, ob njih pa še pričakovanja glede potencialnega števila let visokošolskega izobraževanja, najmočnejši napovedovalci celokupnega »državlanskega znanja« (Torney - Purta idr., 2001). To ugotovitev nadaljnje razprave potrjujejo: kulturni in socialni kapital posameznika očitno sodi med ključne faktorje tudi na tem področju. Toda težišče pričakovanj glede učinkovitosti državlanskega izobraževanja (pa tudi raziskave o tem vprašanju) se omejuje na predterciarno raven. Specifičnih raziskav, ki bi posegale na področje visokega šolstva, je malo. Eno smo pred leti zasledili tudi v našem prostoru (Deželan in Sever, 2014). Študija zastavlja vprašanje, kako so državljske vsebine v visokošolskem kurikulumu na prvi stopnji zastopane na članicah Univerze v Ljubljani in ugotavlja, da so disciplinarno determinirane (npr. družboslovje praviloma – in seveda pričakovano – močno prednjači pred tehniškimi smermi študija), osredotočene pa so predvsem na državljsko skupnost in sistem, le redko pa posegajo na polja državljskih načel, državljske participacije ali državljskih identitet.

‘Predmetni’ (in disciplinarni) pristop¹⁴ k reševanju problematike spodbujanja in krepitev demokratičnega državljanstva v visokošolskem izobraževanju očitno ni ustrezen pristop. Če pri izobraževanju za demokratično državljanstvo že gre za to, da se omogoči pridobivanje določenih temeljnih vsebin, npr.: o človekovih pravicah, o političnem sistemu ipd., potem so za takšne naloge verjetno primernejše predterciarne stopnje izobraževanja. Videti pa je, da v novejših razpravah prihaja do relativnega konsenza o pomenu razvijanja ‚državljskih kompetenc‘, kot so npr.: kritično mišljenje, družbena osveščenost, strpnost in spoštovanje različnosti, spodbujanje globalnega državljanstva, državljske pismenosti in političnega aktivizma. Te kompetence bi bilo načeloma mogoče razvijati povprek vse disciplinarne mavrice, brez ‚zaklepanja v predmete‘. To ne velja le za terciarno, pač pa za celotno izobraževalno vertikalo. Ob tem je v razpravah mogoče zaslediti tudi stališče, da bi *splošna izobrazba* (predvsem v smislu nekakšnih posodobljenih *artes liberales*) lahko in morala uravnotežiti disciplinarne kurze, saj naj bi prav s takšnim posredovanjem lažje vključevali razvoj ‚državljskih kompetenc‘ v specifična disciplinarna področja.

V tej smeri je mogoče v zadnjem času zaslediti več iniciativ. Ena izmed njih je projekt Sveta Evrope pod naslovom *Referenčni okvir kompetenc za demokratično kulturo*.¹⁵ Projekt temelji na t. i. ‚celovitem pristopu‘ (*a whole school approach*), ki naj zagotovi, da vsi vidiki življenja v izobraževalni ustanovi – od učnih načrtov, metod in virov preko struktur in procesov vodenja in odločanja, politike in kodeksov vedenja, osebja in odnosov vseh vključenih v izobraževalni proces do obšolskih dejavnosti in povezav s skupnostjo, v kateri ustanova deluje, odražajo demokratična načela in načela človekovih pravic. Projekt torej meri na vso izobraževalno vertikalo, vključno z visokim šolstvom, posebno poglavje enega izmed zvezkov pa namenja učiteljskemu izobraževanju na visokošolski ravni (Council of Europe, 2018, str. 75–88).

14 Za dihotomijo med specializacijo in širino, ki se ob tem odpira, lahko najdemo že prastare korenine. Npr. pri Platonu (1966, str. 43), ki na nekem mestu razlikuje med ‚kompetencami‘, ki jih zahtevajo »umetnosti in obrti« ter tistimi, ki jih zahteva »pravni čut in npravna zavest«. Ko gre za prve, takrat en izvedenec »ustreza kopici laikov«, ko pa gre za slednje, jih je treba vsaditi »kar med vse«, saj brez tega »ne morejo obstati mesta, ko bi bili le-ti dani samo peščici«.

15 Gl. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018); <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>.

Poleg Sveta Evrope so bile te teme uvrščene tudi na agendo drugih mednarodnih organizacij, kot je npr. Unesco,¹⁶ fundacij, kakršna je npr. Carnegy¹⁷ v ZDA, obravnavajo pa jih tudi mnogi projekti na nacionalni in institucionalni ravni. Med njimi velja omeniti dve desetletji izkušenj projekta *Tuning*, ki je že ob svojem začetku opozoril na razlikovanje med *predmetno specifičnimi* in *generičnimi* kompetencami: »Čeprav *Tuning* v celoti priznava pomen izgrajevanja in razvoja predmetno specifičnih znanj in veščin kot osnove univerzitetnih programov, izpostavlja dejstvo, da je treba čas in pozornost nameniti tudi razvoju generičnih kompetenc ali prenosljivih veščin. Slednja komponenta postaja vedno bolj pomembna za dobro pripravo študentov na njihovo prihodnjo vlogo v družbi v smislu zaposljivosti in državljanstva.« (González in Wagenaar, 2008, str. 9). Na medkontinentalni ravni pa velja spomniti, da je bil prav tako že pred dvema desetletjema vzpostavljen pozornosti vreden stik med gibanjem za državljansko odgovornost ameriških univerz (*American University Civic Responsibility Movement*) in Svetom Evrope, ki je vodil do ustanovitve Mednarodnega konzorcija za visoko šolstvo, državljansko odgovornost in demokracijo¹⁸ (Harkavy, 2006).

V takšnih oblikah iniciativ in sodelovanja je mogoče zaznati tudi enega ključnih generatorjev, ki so v okviru bolonjskega procesa vzpostavili politični mandat za priznanje vloge visokega šolstva v izobraževanju za demokratično državljanstvo po vsem evropskem visokošolskem prostoru (Klemenčič, 2010). Že leta 2007 so evropski ministri v skupnem sporočilu pozvali, naj visokošolske ustanove »še naprej izpolnjujejo celoten obseg svojih smotrov«, ki vključuje »pripravo študentov na življenje aktivnih državljanov v demokratični družbi, pripravo študentov na njihove prihodnje kariere in omogočanje njihovega osebnega razvoja, ustvarjanje in vzdrževanje široke, vrhunske baze znanja ter spodbujanje raziskav in inovacij« (Bologna Process, 2007, točka 1.4).

Omenjeno stališče o izpolnjevanju »širokega obsega smotrov«, ki so vpisani v poslanstvo sodobne univerze, je zagotovo najbolj neposredno izraženo stališče o pomenu podpore oblikovanju aktivnega državljanstva v demokratični družbi, sprejeto na mednarodnem političnem forumu na visoki ravni. Priprave na demokratično državljanstvo so tako postale deklarirani cilj celotnega evropskega

16 Gl. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>.

17 Gl. <http://www.carnegiefoundation.org/newsroom/news-releases/carnegie-selects-colleges-universities-2015-community-engagement-classification/>.

18 Gl. <https://www.internationalconsortium.org/about>.

visokošolskega prostora (EHEA) in s tem točka na implementacijski agendi držav članic in njihovih visokošolskih ustanov. Vendar obstajajo znaki, da ostaja ta točka v praksi le retorika; niz poročil o implementaciji dogovorjenih načel in napredku EHEA (2009, 2012, 2015, 2018, 2020)¹⁹ se sploh ni osredotočil nanjo. Sedanje zagate evropskih institucij, pojav populizma in iliberalizma, rastoča konfliktnost med državami v globalnem kontekstu in vse večja polarizacija znotraj posameznih družb pa ne pomeni, da bi bilo treba pristati na to, da se ta vprašanja potisnejo na rob (ali celo čezenj); ravno nasprotno, zdaj postajajo še pomembnejša. Seveda ne samo v Evropi. Ta vprašanja so postala zaostrena globalna vprašanja, ki zahtevajo nove pristope.

Zaključek

Izobraževanje za demokratično državljanstvo je zelo kompleksen koncept. Na splošni ravni lahko razlikujemo vsaj dve njegovi razsežnosti, socialno in politično. Gert Biesta (2009, str. 151) ponuja zanimivo interpretacijo obeh: pri prvi gre za udeležbo državljanov v civilni družbi (ob tem pripominja, da danes to razsežnost zaznamuje izraz individualno »učenje v prostem času« namesto »razumeti kot naložbo v skupno dobro«), medtem ko gre pri drugi »za kolektivno politično razglabljanje, izpodbijanje in delovanje«. V izobraževalnih politikah prevladuje prva dimenzija, do druge pa praviloma vlada precej zadržan odnos. To morda še posebej velja za visokošolske ustanove.

Kako bi lahko torej visokošolsko izobraževanje prispevalo k spodbujanju in razvoju državljanstva? Biesta opozarja, da znotraj koncepta *aktivnega državljanstva* danes obstaja težnja po *depolitizaciji same ideje državljanstva*, ker temelji na konsenzualni predstavi demokracije ter funkcionalističnem razumevanju državljanstva in oblikovanja državljanov: »individualizacija in udomačitev državljanstva tvega spodkopavanje, namesto da bi spodbujalo državljanstvo in državljansko delovanje. [...] Lahko postane bodisi še en socializacijski agent za (re)produkcijo kompetentnega aktivnega državljan ali pa si prizadeva podpirati načine političnega delovanja in državljanskega učenja, ki utelešajo zavezanost bolj kritični in bolj politični obliki evropskega državljanstva« (prav tam, str. 154).

Dilema, na katero opozarja Biesta, še zdaleč ni izključno evropska. V preteklosti je bila 'državljska vzgoja' najpogosteje povezana s procesom izgradnje skupne nacionalne identitete, današnji

¹⁹ Gl. <https://www.ehea.info/page-implementation>.

globalizirani svet pa odpira nova in drugačna vprašanja: nadnacionalno državljanstvo, multikulturalne ter etnične in verske oblike identitete, svetovna etika, trajnostni razvoj itn. Ne nazadnje, eno izmed premalo mišljenih vprašanj je tudi razmerje med načelom inkluzije (v izobraževanju in v družbi nasploh) ter spodbujanjem demokratičnega državljanstva.²⁰ Te in podobne teme pa ne posegajo le v vprašanje odprtosti in odgovornosti univerze do družbenega okolja, pač pa tudi v povsem akademski, npr. epistemološki vprašanja. V literaturi obstaja obsežno strinjanje s tem, da reševanje kompleksne problematike, ki jo povzemajo tovrstne teme, zahteva interdisciplinarno perspektivo. Oviro, ki temu stoji nasproti, je Harkavy (2006, str. 15) imenoval »disciplinarna izolacija«, ki »močno zavira interdisciplinarno sodelovanje in integrirano specializacijo, potrebno za reševanje pomembnih, zelo zapletenih problemov iz dejanskega sveta«. Ta ovira je, ne nazadnje, povezana s prevladujočo pozitivistično paradigmo znanosti.

Današnja slika je v tem pogledu bistveno bolj kompleksna in problematična od tiste izpred nekaj desetletij. V času naraščajočih globalnih političnih napetosti in vojaških konfliktov, vrnitve protekcionizma, osredotočenosti na izključno nacionalne interese v svetu globalnih problemov, kot so npr.: podnebne spremembe, energija, voda, obsežne migracije ipd., se namen lotiti se reševanja tu obravnavanih vprašanj zdi utopičen, a ravno tu je tista točka, pri kateri je možen in celo nujen specifični prispevek visokega šolstva. Raziskovanje na meji znanega je bilo vedno utopično početje.

Vprašanje, kako lahko visokošolsko izobraževanje prispeva k 'oblikovanju državljana', vključno s podvprašanjem, ali v danih okoliščinah sploh lahko k temu cilju prispeva, ostaja odprto. Pravzaprav si ne bi smeli želeli ali pričakovati, da bi bilo to vprašanje zaprto in odgovorjeno enkrat za vselej: v njegovi naravi je, da se ga obravnava vzporedno s splošno družbeno dinamiko. Zato je pomembno, da to vprašanje ohranjamo na dnevnem redu in vedno znova razmislimo o potekajočih procesih na tem področju. Z današnje perspektive je ključno vprašanje verjetno naslednje: kako preoblikovati razmerje med visokošolskim izobraževanjem in demokratičnim državljanstvom v obdobju, ki ga zaznamuje ne le zahteva po ponovnem preišljevanju koncepta demokracije, pač pa tudi dosedanjega koncepta

20 Na domačem terenu je vredno omeniti izid *Lahko berljive Ustave Republike Slovenije*, ki jo je pripravila Študentska sekcija Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije; gl. https://www.us-rs.si/wp-content/uploads/2021/05/Lahko_berljiva_Ustava_RS_male_tiskane.pdf.

visokega šolstva? Kakšen je lahko nadaljnji razvoj visokega šolstva, če ne premisli svojega razmerja do populističnih in *post-truth* družbenih tendenc in če tega premisleka ne postavi v razmerje do konceptualizacij demokratičnega državljanstva?

Literatura

- Adorno, T. W. (1959). *Theorie der Halbbildung*. V A. Busch (ur.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* (str. 169–191). Ferdinand Enke.
- Althusser, L., Balibar, E., Macherey, P. in Pêcheux, M. (1980). *Ideologija in estetski učinek*. Cankarjeva založba.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, le 25 mai 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. <https://rm.coe.int/0900001680928a19>
- Biesta, G. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146–158. DOI: 10.2304/eeerj.2009.8.2.146
- Bok, D. (1982). *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University*. Harvard University Press.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press.
- Bologna Process. (2007). London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007. https://eha.info/media.eha.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Britovšek, M. (1970). *Anton Füster in revolucija 1848 v Avstriji*. Obzorja.
- Byram, M. (2012). Citizenship Education. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 10. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431
- de Condorcet, N. (2016). *Očrt zgodovinske slike napredka človeškega duha*. Studia Humanitatis.
- Council of Europe. (2010). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers. <https://www.coe.int/en/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Council of Europe.
- Deželan, T. in Sever, M. (2014). The Higher Education Citizenship Curriculum: An Analysis of First-Cycle Bologna Study Programmes of the University Of Ljubljana. *Annales*, 24(3), 419–432.
- Dewey, J. (2004 [1916]). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Dover Publications.

- Englund, T. (2002). Higher education, democracy and citizenship – the democratic potential of the university? *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 281–287. DOI: 10.1023/A:1019840006193
- Erickson, M. (2020). Afterword on *Social Epistemology's* Special Issue on 100 Years of Max Weber's 'Science as a Vocation'. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 9(3), 18–24. <https://wp.me/p1Bfgo-4T1>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnama, M. in Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Gjesdal, K. (2015). Ch. 35, Bildung. V M. N. Forster in K. Gjesdal (ur.), *The Oxford Handbook of German philosophy in the nineteenth century* (str. 695–719). Oxford University Press.
- González, J. in Wagenaar, R. (ur.). (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process. An introduction*. 2nd edition. Universidad de Deusto. https://www.unideusto.org/tuningeu/wp-content/uploads/2023/05/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- Harkavy, I. (2006). *The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 5–37. DOI: 10.1177/174619790606060711
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- von Humboldt, W. (2010 [1809–1810]). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Humboldt-Universität zu Berlin. <http://dx.doi.org/10.18452/4653>
- Jongbloed, B., Enders, J. in Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. DOI: 10.1007/s10734-008-9128-2
- Klemenčič, M. (2010). Higher Education for Democratic Citizenship. V E. Froment (ur.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work. B 1.3-1*. Raabe.
- Kremenšek, S. (1972). *Slovensko študentovsko gibanje 1919–1941*. MK.
- Macfarlane, B. (2005). The Disengaged Academic: The Retreat from Citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59(4), 296–312.
- McCowan, T. (2012). Opening spaces for citizenship in higher education: three initiatives in English universities, *Studies in Higher Education*, 37(1), 51–67. DOI: 10.1080/03075079.2010.493934
- Mitter, W. (1993). Education, democracy and development in a period of revolutionary change. *International Review of Education*, 39(6), 463–471.
- Morse, S. W. (1989). *Renewing Civic Capacity: Preparing College Students for Service and Citizenship*. ASHE-ERIC Higher Education Report 8. Association for the Study of Higher Education. Washington. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Nevins, A. (1962). *The Origins of the Land-Grant Colleges and State Universities. A Brief Account of the Morrill Act of 1862 and Its Results*. Civil War Centennial Commission.
- Oelkers, J. (2000). Democracy and education: About the future of a problem. *Studies in Philosophy and Education*, 19(1), 3–19.

- Olssen, M. in Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. DOI: 10.1080/02680930500108718
- Perkin, H. (2006). History of Universities. V J. F. Forest in P. G. Altbach (ur.), *International Handbook of Higher Education*, pt. 2. Springer.
- Pinheiro, R., Langa, P. V. in Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233–249. DOI: 10.1080/21568235.2015.1044552
- Platon. (1966). *Protagoras*. Obzorja.
- Reische, D. L. (1987). *Citizenship: Goal of Education*. American Association of School Administrators.
- Renaut, A. (2002). The role of universities in developing European culture. V M. Sanz in S. Bergan (ur.), *The heritage of European universities* (str. 119–127). Council of Europe Publishing.
- Rosovsky, H. (2002). No Ivory Tower: University and Society in the Twenty-First Century. V W. Z. Hirsch in L. E. Weber (ur.), *As the Walls of Academia Are Tumbling Down* (str. 13–30). *Economica*.
- Rüegg, W. (ur.). (1996). *A History of the University in Europe*. Vol. II. Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2002). The Europe of universities: their tradition, function of bridging across Europe, liberal modernisation. V M. Sanz in S. Bergan (ur.), *The heritage of European universities* (str. 39–48). Council of Europe Publishing.
- Rüegg, W. (ur.). (2004). *A History of the University in Europe*. Vol. III. Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (ur.). (2011). *A History of the University in Europe*. Vol. IV. Cambridge University Press.
- Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (Bildung), 1791–1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55–73.
- Splošna deklaracija človekovih pravic/Universal Declaration of Human Rights*. (2018). Založba FDV in Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije.
- Suspitsyna, T. (2012). Higher Education for Economic Advancement and Engaged Citizenship: An Analysis of the U. S. Department of Education Discourse. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 49–72. DOI: 10.1353/jhe.2012.0003
- Tašner, V. in Gaber, S. (2022). Is it time for a new meritocracy? *Theory and Research in Education*, 20(2), 182–192. DOI: 10.1177/14778785221113619
- de Tocqueville, A. (2010 [1835, 1840]). *De la démocratie en Amérique*. GF Flammarion. https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=FLAM_TOCQU_2023_01_0003
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.

- Torney - Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. in Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Turner, F. M. (ur.). (1996). *The Idea of a University*. Yale University Press.
- Weber, M. (1988 [1904–05]). *Protestantska etika in duh kapitalizma*. Studia Humanitatis.
- Zgaga, P. (2009). Higher Education and Citizenship: “the full range of purposes”. *European Educational Research Journal*, 8(2), 175–188. DOI: 10.2304/eerj.2009.8.2.175
- Zgaga, P. (2023a). The Saga of Academic Autonomy in Slovenia (1919–1999). *CEPS Journal*, 13(4) 159–183. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1475>
- Zgaga, P. (2023b). Bildung. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.). *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi*. Poskusna izdaja. Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-353-0>

Tatjana Hodnik, Monika Zupančič

2 MISLITI POUČEVANJE MATEMATIKE V SODOBNOSTI. MISLITI PRENOVO UČNIH NAČRTOV ZA MATEMATIKO.

Povzetek

Skozi zgodovino so na raziskovanje poučevanja in učenja matematike vplivale različne teoretske paradigme učenja, ki temeljijo na različnih filozofskih izhodiščih. Zaradi različnih predpostavk o obstoju »realnosti«, človeku in njunem odnosu paradigme drugače pojasnjujejo proces učenja in posledično so na njihovi podlagi izpeljane različne usmeritve za pedagoško delo. Že samo multiparadigmatsko obravnavanje učenja raziskovalcem in učiteljem predstavlja svojevrsten izziv, ki pa preraste v večji problem, ko se pojavijo prizadevanja po uveljavitvi zgolj ene izmed paradigem. V slovenskem pedagoškem prostoru je moč zaznati podobna prizadevanja v razpravah, kjer so z oznako »sodobno« zapovedane oz. favorizirane posamezne učne metode, oblike in pristopi poučevanja, z oznako »tradicionalno« pa označene tiste »prepovedane« oz. nezaželene. V prispevku utemeljimo, da takšne razprave delujejo v diskurzu vrednostnih polarizacij, s čimer ustvarjajo in producirajo neznanstven ideološki govor, ki pomembno vpliva na razumevanje in udejanjanje poučevanja. Z zgledom konceptualizacije učenja in poučevanja matematike, ki je onstran retorike »sodobno – tradicionalno«, pokažemo primer možnega izhoda iz sheme polarizacij, saj retorika konceptualizacije vključuje termine, ki bi jih v shemi polarizacij lahko razvrstili v obe skupini omenjenega konstrukta. V zadnjem delu prispevka je kritično obravnavana aktualna kurikularna prenova v letu 2023, katere nosilci v procesu izvedbe uporabljajo termin »posodobitev učnega načrta« kot vzvod za večje posege v strukturo učnega načrta za matematiko v osnovni šoli, ki ne vzdržijo strokovnih argumentov. V prispevku utemeljimo, da predlagana strukturna sprememba, ki bistveno posega v zapis ciljev, standardov in minimalnih standardov znanja z vidika učencev, učiteljev, staršev in tudi sistema, vodi v odmik od sodobnega razumevanja pouka matematike in učiteljem otežuje strokovno avtonomno odločanje. Zaključimo, da je tudi v našem prostoru potreben razmislek o konceptualizaciji poučevanja matematike, ki mora na novo opredeliti poučevalno vlogo učitelja in podpreti učenca v napredovanju v matematičnem znanju, kritičnem mišljenju, česar ni mogoče doseči brez ustreznega napora učenca in učiteljevega premišljenega delovanja. Učni načrt mora biti pri tem dobro premišljeno orodje, ki učitelju predstavlja jasno strukturo vsebinskega in procesnega grajenja matematičnih vsebin, da se lahko ta posveti poučevalni vlogi.

Ključne besede: tradicionalno poučevanje, sodobno poučevanje, paradigme učenja, preseganje ideološkega diskurza, učenje in poučevanje matematike, prenova učnega načrta

Thinking Mathematics Teaching in the Contemporary Era. Thinking about the Reform of Mathematics Curricula.

Abstract

Throughout history, research on the teaching and learning of mathematics has been influenced by different theoretical paradigms of learning based on different philosophical starting points. Due to different assumptions about the existence of »reality«, human beings and their relationship, the paradigms explain the learning process differently and, consequently, give rise to different pedagogical orientations. The multiparadigmatic approach to learning itself poses a unique challenge to researchers and teachers, but this becomes a bigger problem when efforts are made to establish only one paradigm. In the Slovenian pedagogical arena, similar efforts can be detected in debates in which certain teaching methods, forms and approaches are prescribed or favoured under the label »modern«, while those that are »prohibited« or undesirable are labelled »traditional«. In this paper, we argue that such debates operate in a discourse of value polarisations, creating and producing unscientific ideological discourse that has important implications for the understanding and enactment of teaching. Using the example of a conceptualisation of mathematics learning and teaching that goes beyond the rhetoric of »modern – traditional«, we present a possible way out of the scheme of polarisations. The last part of the paper critically discusses the current curricular reform of 2023, whose promoters use the term »curriculum modernisation« in the process of implementation as a lever for major interventions in the structure of the primary school mathematics curriculum that do not stand up to professional argument. In this paper, we argue that the proposed structural change, which significantly interferes with the writing of objectives, standards and minimum standards of knowledge from the perspective of pupils, teachers, parents and the system, leads to a deviation from the contemporary understanding of mathematics education and makes it difficult for teachers to make professionally autonomous decisions. We conclude that in our context, too, there is a need to rethink the conceptualisation of mathematics teaching, which must redefine the teaching role of the teacher and support the learner in progressing in mathematical knowledge and critical thinking. This cannot be achieved without adequate effort on the part of the learner and deliberate action on the part of the teacher. The curriculum must be a well-thought-out tool in this respect, presenting the teacher with a clear

structure for the content and process of mathematical content building, so that he/she can devote himself/herself to the role of teaching.

Keywords: traditional teaching, contemporary teaching, paradigms of learning, overcoming ideological discourse, learning and teaching mathematics, curriculum reform

Uvod

Čeprav je dejavnost poučevanja matematike v človeški kulturi prisotna že veliko več kot dve tisočletji, je znanstveno raziskovanje tega področja relativno novo (Kilpatrick, 2020). Začetek razvoja znanstvene discipline, ki se ukvarja s proučevanjem poučevanja in učenja matematike – didaktike matematike, avtorji povezujejo s prelomom 19. in 20. stoletja, ko so se kot odgovor na potrebe po bolj usposobljenih učiteljih matematike na univerzah po svetu začela izvajati prva predavanja s področja didaktike matematike (Kilpatrick, 1992; Schubring, 1983). Ravno začetek univerzitetnega izobraževanja Kilpatrick (1992) prepozna kot enega izmed ključnih dejavnikov za začetek izvajanja disciplinarnih raziskav, saj je že takratno delo univerzitetnih učiteljev obsegalo tako pedagoško kot tudi raziskovalno delo (Kilpatrick, 1992). Prvi raziskovalci učenja in poučevanja matematike so bili matematiki in psihologi (Kilpatrick, 1992; Schubring, 1983), kar je pomembno vplivalo na zasnovo tedanjih raziskav in na samo razumevanje, kaj šteje za znanstveno delo na področju didaktike matematike (Kilpatrick, 1992). V nadaljevanju želimo s krajšim pregledom nekaterih izmed najvplivnejših psiholoških paradigem prikazati raznolikost in številčnost teoretskih predpostavk o učenju, na podlagi katerih so izpeljane pedagoške usmeritve, ki naj bi jih učitelji matematike upoštevali pri načrtovanju in izvedbi pouka. Bralce želimo opozoriti, da naš cilj ni podati sistematičnega prikaza vseh teoretskih paradigem in njihovih izhodišč za pojasnjevanje učenja, če je takšen cilj dandanes sploh še dosegljiv, ampak želimo osvetliti le nekatere, najvplivnejše teoretične paradigme, ki so pomembno vplivale na razvoj discipline didaktika matematike. V nadaljevanju se posvetimo konceptualizaciji didaktike matematike, ki presega retoriko »tradicionalno – sodobno« in usmerja razumevanje pouka matematike onstran ideologij, ki skuša učitelje okviriti v diskurz »prav – narobe« in hkrati zagovarja njihovo strokovno avtonomijo. Podobnim trendom vzpostavljanja »sodobnega« kot nasprotje »tradicionalnemu« smo priča tudi v procesu preнове učnih načrtov za matematiko, pri kateri pogrešamo predvsem jasno konceptualizacijo

poučevanja in učenja matematike, ki bi se morala odražati v učnem načrtu in pri delu učitelja v razredu.

Paradigme učenja¹

V relativno kratki zgodovini discipline didaktika matematike so na njen razvoj in raziskovalno delo vplivale različne paradigme. Najprej je imela pomemben vpliv *behavioristična teoretska paradigma* (Kilpatrick, 2020; Schubring, 1983), ki je bila od začetka 20. stoletja pa do poznih 50-ih let s predstavniki, kot so Pavlov, Watson in Skinner, dominantna paradigma v psihologiji (De Corte idr., 1996; Schuh in Barab, 2008). Čeprav je bila ta dominantnost značilna predvsem za Združene države Amerike, pa je bila paradigma dobro poznana tudi v Evropi (De Corte, 1996). Behavioristi so za predmet proučevanja vzeli posameznikovo vedénje (De Corte idr., 1996; Ertmer in Newby, 1993; Schuh in Barab, 2008), pri čemer so pozornost namenili tudi proučevanju dražljajev, ki izzovejo posamezna vedénja (Schuh in Barab, 2008). Ker so si prizadevali, da bi bile psihološke teorije utemeljene v objektivno merljivih lastnostih posameznikov (De Corte idr., 1996; Ertmer in Newby, 1993; Schuh in Barab, 2008), so bila posameznikova čustva, mišljenje in preostali mentalni procesi iz proučevanj namensko izvzeti (De Corte idr., 1996). Behavioristi so učenje obravnavali z vidika dražljaja, odziva na dražljaj in njune medsebojne povezanosti, zato so veliko pozornosti namenili pojasnjevanju, kako se ta medsebojna povezava vzpostavi, kako jo krepiti in ohranjati (Ertmer in Newby, 1993). Greeno idr. (1996) zagovarjajo, da imajo behavioristične raziskave pomemben doprinos za poučevanje, saj poudarjajo pomen povratne informacije, učenja v manjših korakih in da lahko učenje poteka nehoteno. Mayer (1992) ugotavlja, da čeprav se je v drugi polovici 20. stoletja vpliv behavioristične paradigme občutno zmanjšal, ostanki te paradigme, kot je denimo poudarjanje avtomatizacije osnovnih spretnosti (npr.: pri branju, pisanju in računanju), še danes ostajajo del sodobnih teorij učenja in poučevanja. Mayer (1992, 1996), ki je različna razumevanja učenja pojasnjeval z metaforami, je behaviorizem predstavljal z metaforo *učenje kot krepitev odziva*.

Ob koncu 50-ih let naj bi v psihologiji prišlo do t. i. kognitivne revolucije (Mayer, 1996; Schuh in Barab, 2008), v 60-ih in 70-ih letih

1 Razdelka *Paradigme učenja* in *Izzivi multiparadigmatskosti* sta bila v nekoliko spremenjeni obliki predstavljena na 9. mednarodni konferenci Matematika i dijete (Osijek, 2023) z naslovom *The traditional–contemporary construct in relation to the learning paradigms in the discipline of didactics of mathematics* (Zupančič in Hodnik, prispevek je v tisku).

prej dominantno pozicijo behaviorizma prevzame *teorija procesiranja informacij* (De Corte, 1996; Mayer, 1992, 1996; Schuh in Barab, 2008), ki jo nekateri avtorji enačijo s *kognitivizmom* (npr. Schuh in Barab, 2008). Mayer (1996) za kognitivizem uporabi metaforo *učenje kot pridobivanje znanja*. Teorija procesiranja informacij pri pojasnjevanju učenja izhaja iz za tisti čas nove tehnologije – računalnika (De Corte idr., 1996). Osrednji predmet proučevanja nista bila več posameznikovo vedénje in dražljaji, ki posamezna vedénja izzovejo, ampak um, ki naj bi tako kot računalnik pridobljene informacije procesiral in jih shranil v spomin (De Corte, 1996; Mayer, 1996; Schuh in Barab, 2008). Raziskovalci so se zavzemali za pojasnitev procesa sprejemanja, preoblikovanja, organizacije, kodiranja in priklica znanja (Ertmer in Newby, 1993; Schuh in Barab, 2008) in se s proučevanjem mentalnih procesov, struktur in razvoja reprezentacij osredotočili na področja, ki v okviru behavioristične paradigme niso bili predmet raziskovanja (De Corte, 1996; Schuh in Barab, 2008). Še več, učenčeva prepričanja, stališča in vrednote so prav tako ob koncu 20. stoletja postale predmet proučevanja, saj so razumeli, da pomembno vplivajo na učenje (Winne, 1985, v Ertmer in Newby, 1993). Cilj poučevanja je bil v teoriji procesiranja informacij razumljen podobno kot pri behavioristični paradigmi – na najučinkovitejši način učencem sporočiti oz. prenesti znanje (Bednar idr., 1991). Teoretiki obeh paradigem so menili, da bodo to dosegli z analiziranjem, razčlenjevanjem in poenostavljanjem učne vsebine na osnovne gradnike, pri čemer so behavioristi poudarjali načrtovanje učnega okolja, ki bi omogočal optimalni transfer, kognitivisti pa so poudarjali učinkovite strategije procesiranja informacij (Ertmer in Newby, 1993). A. D. Thompson idr. (1992) poudarjen pomen povratne informacije pri poučevanju prepoznava kot najbolj očitno skupno značilnost obeh paradigem, pri čemer so behavioristi njen pomen poudarjali v navezavi s spreminjanjem vedénja, kognitivisti pa v podpori miselnih povezav.

V 70-ih in 80-ih letih je z uveljavitvijo novega razumevanja učenja, *učenje kot konstrukcija znanja* (Mayer, 1992, 1996), prišlo do razlik v epistemoloških predpostavkah (Cobb, 2007; Ernest, 2018). Za razliko od behaviorizma kot tudi kognitivizma, ki sta utemeljena v objektivizmu in predpostavljata obstoj resničnega sveta, ki je zunaj posameznika (Schuh in Barab, 2008), *radikalni konstruktivizem* zavzema agnostičen odnos do realnosti (Riegler, 2005), njenega obstoja ne zanika, niti je ne predpostavlja (von Glasersfeld, 1991b). Prav v nesprejemanju objektivistične pozicije prihaja do t. i. radikalne pozicije konstruktivizma, ki se v tem razlikuje od t. i. trivialnega (tudi

kognitivnega, gl. Taber, 2006) konstruktivizma, ki sicer predpostavlja, da je znanje konstruirano, vendar pa ohranja predpostavko, da posameznikove »konceptualne konstrukcije lahko oz. bi morale na nek način predstavljati neodvisno 'objektivno' realnost« (von Glasersfeld, 1991b, str. 5). Eden izmed najbolj znanih utemeljiteljev in predstavnikov radikalnega konstruktivizma, ki je svojo teorijo navezal tudi na matematično izobraževanje, von Glasersfeld (1991a), je zagovarjal, da je namen znanja v organizaciji lastnih izkustev in ne v odslikavi ali reprezentaciji realnosti, ki bi bila od posameznikovih izkušenj neodvisna. Avtor je zato tudi zagovarjal, da »znanje ne odraža »objektivne« ontološke realnosti (von Glasersfeld, 1991b, str. 5), saj ni »surovina, ki se jo najde pripravljeno, ampak mora biti rezultat konstrukcije spoznavajočega subjekta« (von Glasersfeld, 1986, str. 109). Z drugimi besedami, radikalni konstruktivizem predpostavlja, da »ljudje *ustvarjajo* pomene in jih ne *pridobivajo*« (Ertmer in Newby, 1993, str. 62). Konstruktivizem zagovarja, da je posameznikova konstrukcija znanja odvisna tako od preteklih izkušenj, obstoječih mentalnih struktur in prepričanj, ki jih ima posameznik. Za razliko od behavioristov in kognitivistov za konstruktiviste mentalni procesi ne proizvedejo pomenov, ki se nahajajo zunaj posameznika (Jonassen, 1991), ampak pomene ustvari učeči se subjekt (Ertmer in Newby, 1993). Znanje tako ni pojmovano kot prikaz stvarnosti, kot nekaj, kar se s stvarnostjo popolnoma ujema (von Glasersfeld, 1991b). Pri tem mi dodajamo, da subjekt na osnovi poučevanja ustvari pomene, ki se nahajajo zunaj njega. To je še posebej ključno na področju matematike.

V 80-ih letih je tako raziskovanje učenja in poučevanja matematike dobilo nove razsežnosti: osrednji predmet proučevanja je postalo matematično mišljenje, v ospredje so prišle nove raziskovalne metode, zlasti klinični intervjuji (Kilpatrick, 2020; Schoenfeld, 2016; Schubring, 1983). Privzete kognitivne perspektive in konstruktivističnih temeljev je raziskovalce učenja in poučevanja matematike spodbudilo k proučevanju metakognicije, sistemov prepričanj in reševanja problemov (Schoenfeld, 2016). Konstruktivizem je postal dominantna paradigma na področju raziskovanja matematičnega izobraževanja, kar sta s svojo raziskavo na osnovi analize skoraj 4.000 dokumentov prikazala tudi Inglis in Foster (2018). Ugotovila sta, da je raziskovanje učenja in poučevanja matematike v kontekstu te paradigme doživelo svoj vrh v obdobju od konca 80-ih do sredine 90-ih let, nato pa je to zanimanje upadlo.

Na začetku novega tisočletja je Lerman (2000) opazil povečanje zanimanja za naslavljanje socialnih dejavnikov pri poučevanju

in učenju matematike. Avtor izpostavi, da za razliko od epistemoloških, ontoloških in razprav o znanju, ki so se osredotočale na posameznikovo pridobivanje znanja in pojasnjevanje odnosa tega do resničnosti, je z osredotočanjem na socialne dejavnike v raziskavah matematičnega izobraževanja prišlo do t. i. *socialnega obrata*. S tem konceptom pojmuje pojav teorij, ki mišljenje, sklepanje in pripisovanje pomenov razumejo kot posledico družbene aktivnosti. Prisotnost tega obrata sta v svoji raziskavi potrdila tudi Inglis in Foster (2018), ki poročata, da se je po upadu zanimanja za raziskovanje učenja in poučevanja matematike v navezavi na konstruktivistično teorijo znatno povečalo zanimanje za raziskovanje učenja in poučevanja matematike v kontekstu *sociokulturne paradigme*. R. Gutiérrez (2013) posledico uveljavljanja sociokulturne paradigme prepoznava v odpiranju vrat raziskovanja razredne kulture in procesa socializacije, ob tem pa se zavzema, da bi v raziskovanju matematičnega izobraževanja naredili *sociopolitični obrat*. Avtorica s tem izrazom označi »premik v teoretičnih perspektivah, ki razumejo znanje, moč in identiteto kot prepletene in izhajajoče iz (in oblikovane v) socialnem diskurzu« (Gutiérrez, 2013, str. 40). R. Gutiérrez (2013) se zavzema za sprejetje slednje pozicije, saj meni, da vodi v »razkrivanje samoumevnih pravil in načinov delovanja, ki privilegirajo nekatere posameznike in izključujejo druge« (str. 40). Na začetku tisočletja se tako na področju didaktike matematike prične problematizirati pravičnost in s tem tudi bolj celostno obravnavati dejavnike, ki vplivajo na matematični uspeh učencev (Schoenfeld, 2016). V razprave so zajeti tako družbeni, kulturni, zgodovinski kot tudi politični dejavniki, s čimer v ospredje pride novo razumevanje učenja – *učenje kot participacija* (Sfard, 1998).

Izzivi multiparadigmatskosti

V zgornjem krajšem pregledu nekaterih paradigem lahko ugotovimo, da te učenje pojasnjujejo na različne načine in z različnih zornih kotov: 1) dražljaja, odziva na dražljaj in njune povezanosti 2) sprejemanja, preoblikovanja, kodiranja in organizacije informacij, 3) konstrukcije znanja ter 4) socialnih, kulturnih, zgodovinskih in drugih dejavnikov oz. z različnimi metaforami: *učenje kot krepitev odziva*, *učenje kot pridobivanje znanja*, *učenje kot konstrukcija znanja* in *učenje kot participacija* (Mayer, 1992, 1996; Sfard, 1998).

Humanistično-družboslovno področje, kamor spadata tako pedagogika kot tudi didaktika matematike, se pomembno razlikuje od »trdih« naravoslovnih znanosti (Kovač Šebart, 2002). V splošnem je

pri slednjih v določenem časovnem obdobju uveljavljena le ena paradigma, katere zamenjava se razume »kot korak naprej, kot poglobitev ali zavrnitev prejšnjega znanja« (Kovač Šebart, 2002, str. 11). Čeprav so se skozi zgodovino spreminjala prepričanja, kaj je za učence najbolje, pa zaključka, da je vsaka sprememba v prepričanju pomenila korak naprej, ne moremo prenesti na področje pedagogike. Posamezna prepričanja, kaj je za učence najbolje, izhajajo iz filozofskih teorij, za katere ne moremo trditi, da so novejša boljše od starejših, zato tudi ne moremo trditi, da so nove² pedagoške teorije naprednejše napram starejšim (Kovač Šebart, 2002). Posamezne teorije učenja se razlikujejo v svojih filozofskih predpostavkah (Ernest, 2018), ki sestojijo iz različnih pogledov na naravo sveta, posameznika in njun odnos (Schuh in Barab, 2008). Ustreznost predpostavk, ki jih zavzame posamezna teorija, ne moremo dokazati ne z racionalno argumentacijo ne z empiričnimi raziskavami, zato tudi ne moremo trditi, da so ena boljša od drugih (Kirshner, 2015; Schuh in Barab, 2008). Dognanja, do katerih prihaja didaktika matematike, kot so različne teorije in modeli poučevanja, nimajo karakteristike univerzalnosti (Niss, 1999), obenem pa je potrebno ozavestiti, da so ta dognanja, zaradi aplikativne in humanistično-družboslovne narave discipline posledica družbeno-političnih zahtev in ne le rezultat znanstvenih razprav (Kovač Šebart, 2002; Sriraman in English, 2005). To nas usmerja k zaključku, da ne moremo trditi, da so t. i. nove in sodobne teorije učenja boljše kot njihove predhodnice ter da zaradi nezmožnosti potrditve ali zavrnitve različnih ontoloških, epistemoloških in drugih filozofskih predpostavk, ki jih prevzemajo posamezne teorije učenja, iskanje najboljše med njimi ni produktivno (Kirshner, 2015; Schuh in Barab, 2008). Niti dva učenca nimata popolnoma enakih potreb (Sfard, 1998), učenje in poučevanje matematike je vselej umeščeno v določen kontekst ter odvisno od številnih dejavnikov, kar prav tako omejuje univerzalno posplošljivost disciplinarnih ugotovitev (Niss, 1999). Kirshner (2015) enega izmed problemov, ki ga seboj prinaša multiparadigmatsko teoretiziranje učenja, prepoznava v prizadevanju, da bi se na področju izobraževanja uveljavila zgolj ena izmed obstoječih paradigem. Slednje prizadevanje se po avtorjevem mnenju manifestira v konfliktu in zmedi, saj so na podlagi različnih paradigem o učenju oblikovani številni modeli poučevanja, ki se kažejo kot nasprotujoči in učitelje seznanjajo z nekompatibilnimi

2 »Noviteta« pedagoških idej, ki se jim danes podeljuje naziv sodobnega, ostaja vprašanje za prihodnje razprave, saj, kot to izpostavi tudi M. Kovač Šebart (2002), se že sama filozofija, na katero se opira pedagogika, pogosto vrača k svojim začetkom, npr. idejam in konceptom iz antične filozofije.

priporočili, usmeritvami za poučevanje (Kirshner, 2015). Cobb (2007) težavo prepozna predvsem v predpostavljenem učinku, ki naj bi jo različne paradigme učenja imele na poučevalno prakso. Preoblikovanje teoretičnih paradigem, ki opisujejo učenje, v neposredna navodila za poučevanje označi za *kategorično napako* in tako kot P. Ertmer in Newby (1993) tudi sam izpostavi, da lahko različne paradigme podajajo podobne usmeritve za pedagoško prakso.

Kirshner (2015) argumentira, da obstaja več različnih teorij učenja, in predlaga, da se ne zavzemamo zgolj za eno, ampak da vse teorije obravnavamo kot legitimne. P. Ertmer in Newby (1993) pa sta že konec 20. stoletja napotovala, da se raje kot iskanju najboljše teorije posvetimo premisleku, katera teorija bo glede na specifične učence, ki jih poučujemo specifično snov, najučinkovitejša. Izhod iz te nevzdržne situacije, ki ga povzroča iskanje »zmagovalca« v tem multiparadigmatskem boju, ponujata D. Spangler in Williams (2019), ki različne teorije razumeta kot okvirje, ki usmerjajo, organizirajo in strukturirajo raziskovalčev oz. učiteljev pogled. A. Sfard (1998) in Kirshner (2015) predlagata, da opustimo upanje, da bo zgolj en teoretični okvir ali eno razumevanje učenja podalo smernice za načrtovanje in izvedbo pouka matematike ter naj si nehamo prizadevati za prevlado zgolj ene teoretske pozicije. Lester (2005) in Cobb (2007) ponudita praktično rešitev: zavzemimo pozicijo »ustvarjalnega in spretnega mojstra« (fr. *bricoleur*), ki danes probleme rešuje z različnimi orodji. To pomeni, da bi različne teoretske perspektive za učitelja matematike predstavljala različna konceptualna orodja, ki jih lahko uporabi in prilagodi v skladu s cilji in nameni pouka (Cobb, 2007).

Teorije poučevanja in učenja matematike, ki poleg opredeljevanja oblikovanja matematičnega znanja, preizprašujejo tudi pomen matematike ter cilje njenega poučevanja oz. vključujejo didaktične razprave v širšem pomenu besede, se v znanstveni sferi dopolnjujejo, nadgrajujejo, saj si raziskovalci pri proučevanju izbrane pedagoške problematike prizadevajo v čim večjem obsegu izkazati poznavanje že obstoječih izsledkov na področju izbrane problematike, v katerega umestijo lastne izsledke raziskave. Tu ne moremo prezreti, da so tudi raziskovalci bolj ali manj naklonjeni različnim paradigmam, kar se nadalje odraža pri opredeljevanju raziskovalnega problema, vprašanj, izvedbe in interpretacije ugotovitev.

Koliko pa se učitelji dejansko ukvarjajo s konceptualizacijami, z raziskovanjem in z reflektiranjem teh paradigem?

Za naš prostor bi lahko rekli, da učiteljevo delo usmerjajo različni dejavniki: učbeniška gradiva, spletni viri, ki poleg gradiv

vključujejo tudi priprave, priporočila za poučevanje različnih založb, izobraževanja, ki jih za učitelje izvajajo različne institucije in posamezniki ipd., kar pomeni, da ne moremo jasno opredeliti konceptualizacije didaktike matematike, na kateri temeljijo učiteljeve odločitve pri poučevanju, ne moremo točno vedeti, kaj učitelja dejansko usmerja pri njegovem razmisleku o oblikovanju poučevanja matematike.

Lahko bi celo rekli, da pouk matematike pri nas usmerja kolaž različnih zagovornikov sprememb (lahko tudi zgolj zaradi sprememb samih), ki jih vodijo skupne predpostavke: v pouk vnesti dinamiko zaradi dinamike same, čim več interakcije, čim manj strukture znanja, učitelju dodeliti vlogo, ki ni poučevalna ipd., in to največkrat v imenu t. i. »sodobnega pristopa«, za katerega več ni mogoče reči, h kateremu teoretskemu okviru pripada ali mu sledi. O tem bomo razpravljali v nadaljevanju.

Konstrukt »tradicionalno – sodobno«

Trdimo, da zelo specifično dojemanje konstruktivizma, prenesenega v polje poučevanja matematike (prav gotovo pa tudi na drugih področjih), uporabi dihotomijo »tradicionalno – sodobno« kot sredstvo apriorne diskvalifikacije določenih pristopov poučevanja.

Za »tradicionalno poučevanje« (šolo, pouk, pristop, model, pedagogiko ipd.) naj bi veljalo, da temelji na transmisijem pristopu, ki od učencev zahteva zapomnitev »z malo ali celo brez razumevanja« (Štefanc, 2011, str. 116) in reprodukcijo naučenih dejstev (Štefanc, 2005). Zgoščeno lahko v našem prostoru prisotno interpretacijo »tradicionalno poučevanje« opredelimo kot: v središču pouka je učitelj, ki razlaga in posreduje znanje, pouk temelji na enosmerni komunikaciji, prevladuje ena učna metoda: razlaga, in ena učna oblika: frontalna, učenci imajo pri tem pasivno vlogo (Krek in Hodnik, 2022; Štefanc, 2005). Nasprotno pa naj bi »sodobno poučevanje« temeljilo na transformacijskem pristopu, kjer naj bi bil pouk osredinjen na učence, učenje naj bi izhajalo iz njihovih izkušenj, pouk naj bi temeljil na dvosmerni komunikaciji, uporabljene naj bi bile metode izobraževanja, ki naj bi učencem omogočale samostojno in aktivno učenje (Kovač Šebart idr., 2004; Krek in Hodnik, 2022; Štefanc, 2005).

Razlikovanje med »tradicionalnim« in »sodobnim« v kontekstu izobraževanja se zdi na prvi pogled neproblematično, kmalu pa se izkaže, da to ni tako (Kovač Šebart, 2002). Slovenski pedagoški prostor to razlikovanje prežema že vsaj pol stoletja (Krek in Hodnik, 2022). Podobne kritike, ki so danes uperjene proti »tradicionalni

šoli«, lahko zasledimo že na prelomu 19. in 20. stoletja, ko so se začele razprave o »stari« in »novi« šoli (Medveš, 2005), pri čemer Medveš opozarja, da se današnja kritika »tradicionalne šole« vseeno pomembno razlikuje od tedanjih:

»v nekdanjem sporu o novi in stari šoli je bilo jasno, da gre za odpor proti herbatističnemu formalizmu, danes pa je pripisovanje tradicionalizma le splošna, nedokumentirana in neavtorizirana³ floskula« (Medveš, 2005, str. 8).

Razlikovanje med »tradicionalnim« in »sodobnim« na področju didaktike matematike sta pojasnila T. Hodnik in Krek (2022) z vidikov nekaterih dihotomij, ki so prisotne v našem prostoru: prenos znanja in samostojno učenje, abstraktno in konkretno poučevanje matematike ter ponavljanje v učenju in učenje kot zabava. Prvi del vsakega para velja za »tradicionalni« in je posledično v prevladujoči ideologiji nezaželen način poučevanja, drugi pa za »sodobnega«, zaželenega. Dihotomije, ki jih izpostavljata T. Hodnik in Krek (2022) in njim podobne (npr.: aktivno in pasivno učenje, vsebinsko in procesno znanje), lahko zaobjamemo z obravnavo družbenega konstrukta »tradicionalno – sodobno«. Ta konstrukt na pedagoškem področju ustvarja in reproducira vrednostne polarizacije, ki na kategoričen in izključujoč način pozitivno označijo tisto, kar je znotraj določene paradigme zaželeno, in negativno tisto, kar naj bi tiste paradigme ne ohranjalo (Kovač Šebart idr., 2004; Štefanc, 2005) in ni utemeljeno v ničemer drugem, razen v vnaprejšnjem pozitivnem vrednotenju znotraj opozicije. Konstrukt »tradicionalno – sodobno« temelji na veri v napredno, na verovanju, da je nek pristop a priori »napreden«, zato ga ni treba preverjati niti utemeljevati, ustvarja ideološki govor (Kovač Šebart idr., 2004; Štefanc, 2005). V slovenskem pedagoškem prostoru so v preteklosti nekateri avtorji že razpravljali o absurdnosti, ki jo seboj prinaša ta konstrukt. Tako je denimo Štefanc (2005) z razgradnjo opozicije transmisivni – transformacijski pristop prikazal, da je ta neutemeljena, saj je transformacijski pristop »transmisija *par excellence*« (Štefanc, 2005, str. 39), Medveš (2005) pa avtorjevo razpravo povzame z ugotovitvijo, da ne moremo transformirati nečesa, kar (poprej) ni bilo »transmisirano«. Štefanc (2005) predpostavlja, da naj bi se pristopa radikalno razlikovala v aktivnosti učencev (transmisija naj bi zaradi svojega »prenašanja« učence postavljala v pasivno vlogo), sooči z neovrgljivo tezo, da ima šola transmittivno

³ V originalu se pojavi tipkarska napaka (neavtoriziana), ki smo jo v zgornjem citatu odpravili.

funkcijo, saj posreduje »vednosti in znanja, ki so sestavni del družbe v nekem času« in dodaja, da to »ne pomeni, da so v njej procesi učenja zapostavljeni« (prav tam, str. 54).

Opazamo, da se dihotomije pri obravnavi nekaterih pedagoških tematik bolj vidno in pogosteje pojavljajo. T. Hodnik in Krek (2022) tako izpostavljata, da so dihotomije, ki jih obravnavata, primarno umeščene v kontekst poenostavljenega razumevanja konstruktivistične teorije. Konstruktivizem je v svoji osnovi epistemološka teorija, katerega ideje pa so »preslikane« na izvajanje pedagoškega procesa. Pri tem se je treba zavedati, da »elementi učinkovitega konstruktivističnega poučevanja niso znani« (Richardson, 2003, str. 1629). V. Richardson (2003) izpostavi, da je konstruktivistična teorija najprej vključevala tudi nabor usmeritev, kako *ne* poučevati (npr. naj se učitelji ne poslužujejo frontalnega poučevanja). Sami menimo, da se slednje usmeritve še vedno producirajo, tako znotraj konstruktivizma prenešenega na pedagoško področje, kot tudi v splošnejših kontekstih (gl. npr. Christodoulou, 2014). Preslikavo konstruktivizma na področje pedagogike lahko prepoznavamo kot referenčno točko, v kateri se napajajo današnje ideološke kritike »tradicionalnega« načina poučevanja, slednje pa je še zlasti problematično, saj ima konstruktivizem v zadnjih desetletjih znaten vpliv na pouk (npr. Biesta, 2022). Biesta (2022) prikaže, kako je takšno pojmovanje konstruktivizma v šolo vneslo drugačno pojmovanje vloge učitelja, npr. kot nekoga, ki naj učencem olajša učenje, s čimer se je spremenila tudi predstava poučevanja. Avtor v tem prepoznava paradigmatski premik »od poučevanja k učenju«, ki ga problematizira, saj verjame, da če »opustimo idejo, da imajo učitelji kaj naučiti, in jih spremenimo v olajševalce učenja, smo na neki način opustili sam koncept vzgoje in izobraževanja« (Biesta, 2022, str. 77). Avtor problematiko premika »od poučevanja k učenju« utemelji z razlikovanjem med *biti poučevan od nekoga* in *učiti se od nekoga*, pri čemer poučevanje razume kot, »kar prihaja od zunaj in nekaj doda, in ne, da zgolj potrjuje, kar je že prisotno« (Biesta, 2022, str. 80). Biesta (2022) opaza, da se v današnjih razpravah poudarja pomen učenja in uporablja *jezik učenja*, kjer je učenje predstavljeno kot »nekaj naravnega, nekaj, česar ne moremo *ne* početi« (Biesta, 2022, str. 96). V rabi *jezika učenja* avtor vidi tendenco k zakrivanju odnosa, vsebine in namena vzgojno-izobraževalnih procesov. Tudi na področju poučevanja in učenja matematike se učitelja poskuša umikati z mesta nosilca znanja, z mesta vnašanja v proces učenja nekaj novega, učencem neznanega na račun t. i. »aktivnih oblik dela«, »samostojnega odkrivanja, raziskovanja«, »lastnega vrednotenja znanja« ipd. Od kod prihajajo te

»novosti«? Nedvomno jih lahko najdemo v univerzitetnih programih, programih in dokumentih inštitucij, ki se ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev, v gradivih za učitelje, na različnih posvetih, med raziskovalnimi spoznanji ...

Preizpraševanje teh »novosti« je še posebej aktualno, ko je v teku prenova učnih načrtov za matematiko, ki se trenutno odvija v slovenskem prostoru. Osnovni namen je posodobiti učni načrt za matematiko, pri čemer ni najbolj jasno, kaj to posodobitev zares usmerja. Po eni strani so to rezultati opravljenih analiz obstoječega učnega načrta, v katerih je dokaj jasno zapisano, kaj izpostavljajo učitelji kot potrebno spremembo, po drugi strani pa to prenovi vodijo splošne predstave o tem, kaj naj bi bilo kakovostno poučevanje in učenje, ki se prenašajo tudi na področje matematike. Najbolj pereča napačna predstava je prav gotovo ta, da bi bilo mogoče v naš prostor vpeljati učni načrt na način, da bi bili tako cilji kot standardi⁴ znanja zapisani le po vzgojno-izobraževalnih obdobjih in ne po razredih. S tem bi nosilci prenove želeli omogočiti učitelju strokovno avtonomijo, učencu pa napredovanje v znanju v lastnem tempu. Naša teza, ki jo bomo zagovarjali v nadaljevanju, pa je, da bi s tovrstnim posegom dosegli obrnjeno: učitelj bi bil pri svojem delu manj strokovno avtonomen, učenec pa bi bil postavljen v položaj, da mu ne bi bila zagotovljena osnovna pravica do pridobivanja znanja. Učitelji potrebujejo neko temeljno orientacijo pri delu. Določitev standardov znanja po razredih učiteljem zagotavlja strokovno avtonomijo, ker so standardi, zapisani po razredih, osnova pričakovani učitelja do učenca, zagotavljajo ustrezno visoka pričakovanja (in vsaj minimalna), so pogoj za vzpostavljanje hierarhije med pojmi v matematiki oz. njihovo ustrezno nadgrajevanje in kot splošni osnovni kriteriji za vodenje pouka so sploh pogoj, da se učitelj lahko glede na posamezne situacije in učence avtonomno strokovno odloča, kako bo vodil pouk, kaj je dosegljivo itn. Določeni minimalni standardi znanja

.....
4 Na tem mestu moramo dodati, da se v prenovljenem učnem načrtu termina standard in cilj ne uporabljata na enak način kot v obstoječem učnem načrtu za matematiko (za prej obstoječe poimenovanje *operativni cilj* se sedaj uporablja izraz *standard*). V obstoječem učnem načrtu za matematiko so operativni cilji zapisani po razredih, globalni cilji po posameznih temah v vsakem VIO, minimalni standardi znanja po razredih, standardi znanja po VIO. Lahko bi povzeli, da je v obstoječem učnem načrtu raba pojmov *cilj* in *standard* nedosledna, saj so enkrat zapisani po VIO, drugič po razredih. Bistveno pa je, da je z obstoječim učnim načrtom opredeljeno, kaj mora učenec doseči pri matematiki v posameznem razredu ter kateri so minimalni standardi znanja po razredih. V prenovljenem učnem načrtu naj bi poenostavljeno rečeno operativne cilje nadomestili *standardi*, ki ne bi bili več zapisani po razredih, ampak po VIO. Po VIO naj bi bili po novem zapisani tudi minimalni standardi, po razredih pa po presoji v didaktičnih priporočilih, ki pa v novem učnem načrtu niso na enak način sestavni del učnega načrta kot v obstoječem; Strokovni svet jih namreč ne potrjuje, so dodatek k učnemu načrtu.

in standardi znanja po razredih so varovalo temeljne otrokove pravice, da šola in šolski sistem vsakemu otroku zagotovita enako pravico do znanja in izobrazbe.

V nadaljevanju bomo poskušali prikazati bistvena spoznanja na področju didaktike matematike z vidika prenosa v poučevalno prakso in opozoriti na neskladja s spoznanji stroke in izpostavljenimi idejami prenove, za katere bi lahko rekli, da vztrajajo v konstruktivni »tradicionalno – sodobno«.

Preseganje konstrukta »tradicionalno – sodobno« pri poučevanju matematike

V Sloveniji je diskurzivna opozicija »tradicionalno – sodobno« še vedno prisotna, kar lahko zaznamo na najrazličnejših mestih in objavah, v tujini pa se odmik od te retorike kaže v delih pomembnih avtorjev, npr. Hattie idr. (2017) *Visible Learning for Mathematics*, Schoenfeld idr. (2023) *Helping Students Become Powerful Mathematics Thinkers*, članki v reviji *Educational Studies in Mathematics* itn. Kako se v Sloveniji kaže prisotnost diskurza opozicije »tradicionalno – sodobno«? Zelo pogosto naletimo na »utemeljevanje« nekih določenih pristopov zgolj z označbo tega pristopa kot »sodobnega« za razliko od »tradicionalnega«. Retorična označba določenega pristopa kot »sodobnega« deluje kot argument, a ker ne ponuja vsebinskih utemeljitev, v resnici ni argument, temveč samo retorika.

Kot primer odmika od omenjenega konstrukta izpostavljamo knjigo *Visible Learning for Mathematics* (Hattie idr., 2017), v kateri avtorji predstavijo konceptualno zaokroženo in utemeljeno poučevanje matematike. Izhajajo iz teze, da obstajajo deljena mnenja o tem, kako bi morali učitelji pristopati k poučevanju – ali npr. začeti z eksplisicnim poučevanjem, s konkretnimi ponazorili ali pri poučevanju izhajati iz problema ipd., in poudarijo, da črno-bele razprave niso ustrezne, ker je treba pri izbiri načina poučevanja upoštevati zastavljene učne cilje in predznanje učencev (Hattie idr., 2017). Avtorji se ob tem zavzamejo za *matematično strogost* (ang. *mathematical rigor*), ki pomeni, da je pri pouku matematike treba vzpostaviti ravnovesje med konceptualnim znanjem, proceduralnim znanjem, kamor sodi tudi učenčeva zmožnost tekočnosti določenih postopkov, ter problemskim znanjem (Hattie idr., 2017). Nadalje Hattie idr. (2017) na osnovi obsežne raziskave (več kot 1200 metaraziskav, v katerih je vključenih več kot 70.000 študij, v njih več kot 300 milijonov učencev; za podrobnosti metodologije gl. Hattie idr., 2017), ločijo med

dvema temeljnima pristopoma k poučevanju, in sicer *direktnim* in *dialoškim pristopom*, pri čemer jasno opredelijo, da direktno poučevanje vključuje bistveno več kot »demonstriranje in razlaganje postopka za učenje računskih spretnosti« (str. 3). Direktno poučevanje avtorji opredelijo kot poučevanje, pri katerem učitelj določi učne cilje in kriterije uspeha, jih transparentno predstavi učencem, jih z razlago in razgovorom vpelje, demonstrira z navajanjem zgledov, s preverjanjem razumevanja ugotavlja učenčevo razumevanje, podaja kakovostno povratno informacijo o doseženem znanju in v zaključku skupaj z učenci povzame nova spoznanja v celoto (Hattie idr., 2017). Čeprav se direktno in dialoško poučevanje v določenih aspektih razlikujeta, nista obravnavana, kot da si nasprotujeta. V diskurzu opozicije »tradicionalno – sodobno« bi bilo hitro dojet, da je direktno poučevanje »tradicionalno«, dialoško pa »sodobno«. Nasprotno, v konceptualizaciji navedenih avtorjev sta direktno in dialoško poučevanje medsebojno dopolnjujoča pristopa, pri tem pa oba sledita cilju, da bi učenci znali matematiko (Hattie idr., 2017). Dialoško poučevanje torej ni nasprotni pol direktnega, ampak se z njim dopolnjuje: učenec lahko rešuje zanj nove probleme, je vključen v pogovor o strategijah reševanja problemov ter rešitvah, razvija lastne strategije reševanja problemov, je zmožen posploševati, če naštejemo le ključne karakteristike dialoškega poučevanja. Vse to pa je mogoče, če ima ustrezna matematična znanja, ki jih spozna z direktnim poučevanjem, pri čemer je direktno poučevanje tudi dialoško v smislu, da je pozorno na to, ali učenec razume in se odziva na nerazumevanje. Nedialoško in tudi nedirektno je le predavanje, kjer predavatelj govori in ga ne zanimajo predznanje, interesi in razumevanje poslušalcev. Avtorji se zavzemajo za premišljeno vključevanje obeh pristopov v pouk. Poleg strogosti, ki smo jo že omenili, v konceptualizacijo poučevanja matematike vključijo tudi koncept *preciznega poučevanja* (ang. precision teaching), ki pomeni »izbiro učnega pristopa«, s katerim se doseže »najboljši rezultat« (str. 26), učiteljevo *jasnost* (ang. clarity), ki bi ji v našem prostoru lahko rekli premišljeno poučevanje, tri vrste znanja: *temeljno, poglobljeno in prenosljivo*⁵ znanje ter v konceptualizacijo poučevanja matematike vključijo tudi *socialne cilje* (ang. social intentions), ki bi jih v našem

5 V našem prostoru je pogosto uporabljen termin »uporabno znanje«, kar je po naši presoji problematično, saj po eni strani implicira, da je znanje lahko tudi neuporabno, po drugi pa lahko pomeni, da gre za neko posebno vrsto znanja, neodvisno od temeljnega in poglobljenega, kar bi lahko impliciralo, da temeljno in poglobljeno znanje nista pogoj za udejanjanje t. i. »uporabnega znanja«. Sami menimo, da bi bilo za poimenovanje slednjega koncepta smiselno uporabljati termin »prenosljivo znanje«, ki je ustrežnejši in nedvoumen.

prostoru lahko označili tudi kot *vzgojne cilje*, in poudarek *ustrezne rabe matematičnega jezika* pri poučevanju matematike. Za primer načrtovanja vzgojnih ciljev bomo navedli skupinsko obliko dela, ki ima v našem prostoru že etiketo »sodobne« in zato zaželene oblike dela, pri kateri je ideja, da se učitelj pri njeni izvedbi umakne iz poučevalne vloge, da se učenci lahko učijo le drug od drugega. V omenjenem delu avtorji zagovarjajo skupinsko delo, ko je to smiselno in primereno z vidika doseganja ciljev pri matematiki (posebej izpostavijo, da nobena oblika sama na sebi ni bolj ali manj pomembna), a pri tem opozarjajo, da skupinska oblika ne bo učinkovita, če ne bomo poskrbeli tudi za t. i. vzgojne cilje, ki jih s primerom iz prakse opišejo z naslednjimi kriteriji:

pozorno poslušaj (bodi osredotočen na govorca, vizualno in miselno, odmisli moteče misli), pokaži, da poslušaj (prikimaj, ko je to primerno; se nasmehni ali se drugače odzovi z obrazom; glej govorca, ko govori; spodbudi govorca, da nadaljuje tako, da vključiš kratke komentarje, npr. aha, drži ...), posreduj povratno informacijo (povzemi, kar si slišal, kaj je zate zanimivo; oblikuj jasna vprašanja; povzemi govorčeve informacije), ustrezno se odzivaj (dovoli govorcu, da konča, ne skači v besedo; bodi vluđen in iskren pri svojem odzivu; obravnavaj druge, kakor želiš, da drugi obravnavajo tebe) (Hattie idr., 2017, str. 55).

Ne moremo namreč vpeljati skupinske oblike dela, če nismo razmislili, kaj se pri taki obliki v primerjavo s katero drugo obliko dela spremeni – nikoli ne gre le za to, da z izbrano obliko dela zgolj pridobimo, zavedati se moramo, da vedno nekaj tudi izgubimo (to slednje v našem prostoru pri vnašanju t. i. »novosti« pozabljamo). Želimo poudariti, da skupinska oblika dela ne more biti utemeljena s tem, da ni frontalna in posledično bolj zaželena. Kot da bi frontalno obliko dela utemeljili s tem, da ni skupinska ali individualna. To pa je seveda prav nasprotno od našega namena – z vsako obliko dela je mogoče uspešno dosegati učne cilje, pri čemer velja, da z nekaterimi oblikami dela lažje dosegamo nekatere cilje, z drugimi druge.

Poleg učnih in vzgojnih ciljev Hattie idr. (2017) poudarijo pomen matematičnega jezika ter kriterijev za presojo izkazanega znanja. Učencu obvladovanje matematičnega besedišča omogoča učitelj, ki poskrbi za jasno opredelitev matematičnih terminov in simbolov ter jih dosledno in jasno uporablja. Dialoško poučevanje namreč *ni izmenjava mnenj*, ampak je treba učenca podobno kot pri direktnem poučevanju postopoma navajati na uporabo matematičnih terminov

in simbolov. Učencu je treba jasno sporočiti, kateri opisi matematičnih pojmov in postopkov so ustrežnejši od drugih. Učiteljeva dolžnost je, da učenca opozori na napake oz. ne sprejema vseh učenčevih rešitev oz. odgovorov z enakim navdušenjem, v smislu »vse, kar pove učenec, je prav«. Dodajmo še, da Hattie idr. (2017) izpostavijo, da je za uspešno učenje pomemben *produktivni napor* učenca (ang. *productive struggle*), prav enako tudi v najnovjšem delu zapišejo Schoenfeld idr. (2023). S tem je jasno povedano, da je učenje tudi trdo delo, ki zahteva določen napor, kar predstavlja nasprotje zgrešenemu dožemanju učenja, ki se dogaja kot zaporedje kratkih, barvitih in glasnih dražljajev. Bistvo pouka ni čim pogosteje menjavanje zaposlitev, dejavnosti, ampak spodbujanje učencev k mišljenju, vztrajnosti, predanosti in dokončanju začetega. Učencem je treba zastavljati izzive, ki jih lahko razrešijo le, če vanje vložijo ustrezen napor, ob predpostavki, da poučevanje temelji na diferenciaciji, ki se opira na koncept *odziv na obravnavo* (angl. *response to intervention*), ki vodi učitelja pri odločitvah glede poučevanja učencev različnih zmoglosti. Če strnemo, v delu Hatteija idr. (2017) prepoznavamo konceptualizacijo didaktike matematike – v tem razdelku smo jo sicer le delno predstavili –, ki poučevanje matematike konceptualno postavlja tako, da presega ideološki diskurz vrednostnih polarizacij, ki ga seboj pri naša konstrukt »tradicionalno – sodobno«. Že izbor terminov, npr. napor, strogost, preciznost, matematični jezik ipd., ki jih avtorji (prav tam) uporabljajo pri opisu konceptualizacije didaktike matematike, jasno kaže na to, da s tem izkazujejo preseganje »tradicionalnega«, ker jih ne predstavijo na način, da bi jih kdorkoli lahko razumel v smislu vračanja na začetek 20. stoletja (ali v katerikoli čas edukacije, ki bi jo lahko opredelili kot tradicionalno), hkrati pa ne gojijo retorike sodobnega. Kar je z njihovega vidika za poučevanje matematike pomembno je, ali pri poučevanju premišljeno ali nepremišljeno uporabljamo prepletanje metod in oblik dela.

»Sodobno« in prenova učnih načrtov za matematiko

Prenovo učnih načrtov, ki se je pričela v letu 2023, pri konkretnem udejanjanju vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ). To prenavo usmerjajo slogani »treba je posodobiti učni načrt«, »učni načrt potrebuje zmanjšanje števila ciljev in standardov znanja«, »učitelj mora imeti avtonomijo« oz. kar slogan, ki nadomesti vse navedene »učni načrt mora biti čim bolj odprt«. Te kratke formule, imajo moč prepričevanja, spodbujanja ljudi, da ukrepajo proti nečemu ali

za nekaj, ter legitimiranja ali diskreditiranja določene izobraževalne prakse ali teorije (Kodelja, 2023). Bolj ko so slogani v tem pogledu učinkoviti in prepričljivi, večja je nevarnost, da bodo vse bolj nadomeščali mišljenje (Kodelja, 2023). Ena od »rešitev« za uresničitev prej naštetih sloganov, glede na obstoječi učni načrt za matematiko, je navodilo, da se cilji in standardi znanja zapišejo po vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v nadaljevanju VIO), torej za tri leta, pri čemer niti standardi znanja ne bi bili opredeljeni po posameznih razredih. V nadaljevanju bomo predstavili argumente, da prav ta predlog rešitve za predmet matematika v osnovni šoli ne more biti ustrezen oz. kakovosten. Že Štefanc (2022) opozarja, da se je ciljno načrtovanje v prenovah učnih načrtov v slovenskem prostoru začelo postopoma oddaljevati od vsebinskega v smislu opozicij (vsebinsko načrtovanje naj bi bilo bolj zastarelo), kar je privedlo do tega, da so učitelji v precej shizofreni situaciji: po eni strani naj pouka ne razumejo

kot »posredovanje znanja«, s čimer jih po eni strani odvrčamo od resnega razmisleka o učnih vsebinah in poglobljanja v vzgojne potenciale teh vsebin, po drugi strani pa jih postavljamo pred nemogočo zahtevo, da dosežajo učne cilje ob hkratni minimalizaciji in marginalizaciji transmisijske, posredovalne vloge šole (Štefanc, 2022, str. 17).

Če bi v kurikularni prenovi poleg že opravljenega umika vsebin iz učnih načrtov, klestili še cilje in standarde znanja, bi s tem učitelja postavili še v težjo situacijo. V nadaljevanju odpiramo najprej splošne probleme prenove, nato pa se posvetimo bolj specifični problematiki priprave učnih načrtov za matematiko v osnovni šoli.

Izhodišče prenove predstavlja dokument *Izhodišča za prenavo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (2022), v nadaljevanju *Izhodišča* (2022), ki je konceptualno zasnovan dokument in po svoji vsebini ne podlega ideji dihotomije »tradicionalno – sodobno«. Že naslov pove, da gre za izhodišča, torej za mesto, iz katerega nekaj izhaja, nekaj, kar obstoji pred začetkom česa in omogoča ter opredeljuje nadaljnji potek. Dokument navaja, da

gre torej za izhodišča v vsaj dvojnem pomenu te besede: po eni strani so to izhodišča za poglobljen premislek kurikularnih skupin o pomenu, vlogi in značilnostih splošne izobrazbe, ki se bo odrazil v učnih načrtih osnovnošolskega in gimnazijskega programa, kot jih bodo opredelile te skupine; po drugi strani pa gre za izhodišča, ki dovolj jasno operativno usmerjajo potek priprave prenovljenih učnih načrtov ter določajo njihovo

strukturno zasnovno (Izhodišča, 2022, str. 2).

Dokument ni utemeljen na »politično korektnem« diskurzu kompetenc, nasprotno, kot temeljni koncept izpostavlja znanje. Na strani 4 tega dokumenta beremo:

Znanje je eden temeljnih neposrednih ciljev vsakega izobraževalnega programa, torej tudi osnovnošolskega in gimnazijskega. Prav z usvajanjem in izgrajevanjem znanja se povezujejo vsi drugi vzgojno-izobraževalni cilji, četudi ni nujno, da neposredno merijo na znanje ali ga opisujejo. Poučevanja in učenja brez ključne komponente znanja preprosto ne more biti. Biti izobražen seveda ni enako kot biti učen (tj. imeti veliko znanja), a hkrati tudi izobraženost v vsej svoji kompleksnosti kot nujen pogoj predpostavlja prav znanje, ki človeku omogoča mišljenje in delovanje (Izhodišča, 2022, str. 4).

Nadalje, v nasprotju z vnaprejšnjim, apriornim pripisovanjem atributa aktivnega ali pasivnega določenim oblikam ali metodam dela opozarja, da je ključno doseganje miselne aktivnosti učencev:

Vsako učenje, celo najbolj enostavna kognitivna aktivnost, je sicer – kot pove že ime – do določene mere aktivnost. Zato s poudarjanjem aktivnega učenja merimo predvsem na to, da učenec pri usvajanju in izgrajevanju znanja v čim večji meri vključuje čim več ustreznih spoznavnih oz. miselnih procesov, kot so npr. opazovanje, razvrščanje, abstrahiranje, sklepanje itd., s pomočjo katerih učenec v večji meri – kot če vse to namesto njega naredi učitelj in mu le ponudi že izdelano razlago – postopoma ponotranja to znanje in ga usvoji na višjih taksonomskih ravneh (ga zna uporabiti, povezovati, interpretirati, ovrednotiti itd.) (Izhodišča, 2022, str. 5).

Podobnih zapisov, ki jasno sporočajo, da so cilji prenovljenih učnih načrtov učenčevo doseganje znanja, da je vsako učenje aktivno (ne gre za favoriziranje določenih aktivnosti, ki so bolj aktivne od drugih) ipd. je precej, kar po naši oceni pomeni, da so premisleki resni in tehtni, da ne favorizirajo »sodobno«, ne v pristopih in ne v dojemanju znanja, ki je v »sodobnem« prisoten v interakciji med učiteljem in učencem in ne pri učitelju.

Kljub temu so v Izhodiščih (2022) tudi konceptualne nedoslednosti ali nasprotja. Denimo, glede strukture učnih načrtov je po eni strani zapisano:

da bi dosegli notranjo konsistentnost, so vsi učni načrti zasnovani po enakih načelih, z enako strukturo in enakimi konceptualnimi temelji, tako znotraj programa kot tudi med programi (tj. zasnova in struktura učnih načrtov za gimnazijo bo enaka zasnovi in strukturi učnih načrtov za osnovno šolo), ob tem pa tudi terminološko usklajeni (Izhodišča, 2022, str. 7),

po drugi strani pa v nadaljnjem opredeljevanju strukture učnih načrtov ločijo 1. VIO od drugih dveh v OŠ. Proces prenove pa je vođen na način, da predstavniki ZRSŠ, ki vodijo prenovo, posameznih elementov zapisanih v Izhodiščih (2022) ne upoštevajo, nekatere druge pa želijo dogmatično uveljavljati.

V praksi, v samem dejanju prenove, ki jo vodi ZRSŠ, se zato odvijajo procesi, ki utesnjujejo posamezne stroke s tem, da vodje predmetno kurikularnih komisij iz ZRSŠ vztrajajo, da bi se učni načrti pri posameznih predmetnih področjih morali poenotiti v vsem, kljub razlikam v strukturah in vsebinah znanja na različnih predmetnih področjih. V ta namen pa uporabljajo strukturo elektronske aplikacije, ki je specifična interpretacija Izhodišč (2022), v katero se bodo vnašali učni načrti, kot brezvsebinski razlog za brisanje razlik med tem, kar predmetna področja potrebujejo glede na svoje razlike. To pa pomeni, da proces prenove učnih načrtov v številnih točkah prihaja v nasprotje s strokovnimi presojami strokovnjakov s fakultet, kar zavira proces prenove in ni produktivno za kakovost učnih načrtov.

Za predmetno področje matematike je še posebej zavirajoče v procesu prenove tisti del Izhodišč (2022) in predvsem njihove interpretacije predstavnikov ZRSŠ, da v učni načrt ni mogoče zapisati standardov in minimalnih standardov znanja po razredih. Ali za tak poseg v učni načrt za matematiko obstajajo argumenti?

Čeprav smo prej izpostavili ustrezno konceptualnost Izhodišč (2022), moramo opozoriti še na nekatere pomembne šibke točke. V Izhodiščih (2022) je zapisano, da je skupina za prenovo upoštevala »novosti in mednarodne trende na področju vzgoje in izobraževanja« (str. 2), dvom v utemeljenost te trditve pa najdemo v samih Izhodiščih (2022), kjer avtorji ta zapis »pojasnijo« z opombo številka 6 in sicer (Izhodišča, 2022, str. 9):

Poglabljena mednarodna primerjalna študija pred začetkom priprave Izhodišč ni bila opravljena. Ekspertna skupina za takšno raziskavo ni imela mandata, poleg tega pa gre za zahteven proces, v katerega bi bilo treba vključiti eksperte za komparativno pedagogiko in druge strokovnjake. Učnih načrtov različnih

držav ne moremo preprosto primerjati med seboj, saj je treba ob tovrstni presoji upoštevati ves sistem kurikularnih dokumentov ter kulturnozgodovinske in družbene okoliščine. Kljub temu se je ekspertna skupina ozrla po nekaterih šolskih sistemih, ki so v zadnjem času prenavljali kurikularne dokumente, in poiskala vzporednice nekaterim svojim rešitvam.

Neznanka ostanejo šolski sistemi, ki so ali naj bi predstavljali zgled naše prenove. Če pogledamo učne načrte evropskih držav, ki so npr. na zadnjem TIMSS-u po doseženih rezultatih pred Slovenijo, npr. Severna Irska, ki je takoj za tako imenovanimi »azijskimi tigri«, ugotovimo, da ima standarde znanja pri matematiki zapisane po razredih.

V nadaljevanju podajamo argumente, zakaj morajo biti v osnovni šoli standardi znanja in minimalni standardi pri matematiki (prepričani pa smo, da to ni edini šolski predmet, za katerega to velja) zapisani za vsak razred posebej:

1. Učitelji potrebujejo neko temeljno orientacijo pri delu. Določitev minimalnih standardov znanja in standardov znanja po razredih učiteljem zagotavlja strokovno avtonomijo in obenem spodbuja njihovo inkluzivno delovanje v razmerju do posameznega učenca, saj so ti standardi osnova pričakovanj učitelja do učenca, ustrezno visoka pričakovanja (in vsaj minimalna) so pogoj napredka učenca v znanju.
2. Standardi znanja po razredih omogočajo objektivno presojo o morebitnem učenčevem ponavljanju razreda – so pomemben kriterij za presojo za napredovanje oz. ne-napredovanje učenca po razredih.
3. Zapis standardov po razredih ne ovira strokovne avtonomije učiteljev, ampak ravno vzpostavlja minimalne opore učiteljevemu uveljavljanju strokovne avtonomije v razmerju do učencev, staršev, šolske inšpekcije ... Pri tem ne gre spregledati mladih, novih učiteljev, z malo izkušenj s poučevanjem, ki potrebujejo dobro strukturiran učni načrt, saj le-ta predstavlja glavno vodilo za načrtovanje pouka in grajenje hierarhije matematičnih pojmov.
4. Prehajanje učencev in učiteljev med šolami bi v primeru zapisa standardov po VIO povzročalo veliko težav (predstavljajmo si učitelja, ki pride na novo šolo učiti v 5. razred – kako naj si pomaga z učnim načrtom, da bo lahko uspešno izvajal pouk na vseh področjih; kako naj opredeli temeljna znanja pri vseh predmetih ...).
5. Določeni minimalni standardi znanja in standardi znanja po

razredih so varovalo temeljne otrokove pravice, da šola in šolski sistem zagotovita enako pravico vsakega otroka do znanja in izobrazbe.

6. Umik standardov znanja po razredih iz učnih načrtov bi imel še zlasti negativne posledice za učence iz socialno manj spodbudnih okolij, saj bi se zaradi novonastale nekoherentnosti v sistemu ustvarjale dodatne »luknje v znanju«, primanjkljaj v znanju, ki bi ga ti učenci v domačem okolju težje nadomestili.
7. Standardi znanja po razredih omogočajo slovenski šoli, da se udeležuje mednarodnih preverjanj znanja pri matematiki oz. omogočajo primerjanje rezultatov, vsem učencem pa enaka izhodišča za izkazovanje znanja (npr. TIMSS).
8. Znanje, ki je družbeno sprejeto, je potrjeno v učnih načrtih v obliki ciljev in standardov znanja. Za odločanje o temeljnih strukturah (vsebinah) znanja, ki morajo biti določeni v učnih načrtih, so usposobljeni znanstveniki, ki se ukvarjajo s posameznimi znanstvenimi področji, didaktiki, ki se s temi področji ukvarjajo na ravni visokega šolstva in državna telesa, ki so pristojna za potrjevanja učnih načrtov.
Odločitev o teh temeljnih strukturah oz. vsebinah zaradi prej navedenih razlogov ni mogoče prepustiti
 - a) niti učiteljem posameznih področij, ki so pedagoški strokovnjaki za prenos družbeno verificiranega znanja mlajšim generacijam
 - b) niti založbam oz. drugim komercialnim subjektom.
9. Pri taki spremembi učnih načrtov, ki je predlagana v Izhodiščih (2022), učni načrt ne bi bil več izhodišče za potrjevanje učbeniških gradiv, saj ocenjevalci ne bi imeli kriterijev za presojanje ustreznosti učbenika po razredih. Je tudi v nasprotju s tem, kar je pokazala raziskava, ki jo je opravil ZRSŠ z učitelji, ki je pokazala, da si učitelji želijo jasneje opredeljene cilje in njihovo povezanost s standardi znanja (Izhodišča, 2022).
10. Če bi bili standardi znanja zapisani le za posamezen VIO, bi to dalo odprto pot komurkoli, denimo tudi založbam, da v svojih gradivih poljubno prerazporejajo standarde in vsebine za posamezni predmet v posameznem razredu in s tem dejansko brez strokovnih utemeljitev in nepooblaščno posegajo v poučevanje ter v šolski sistem.

Ti argumenti, ki za področje matematike gotovo niso v celoti izčrpani, bi morali biti dovolj tehtni, da se prenova učnih načrtov

obrbe v pravo smer, s čimer bi po našem prepričanju dosegli prav tisto, kar sporoča slogan prenove: avtonomijo učitelja, podlago za strokovna odločanja, individualno obravnavo učencev in še druge cilje, med katerimi je treba izpostaviti tudi dovolj visoka oz. ustrezna pričakovanja učitelja do vsakega učenca, predvsem pa znanje v najbolj splošnem pomenu besede, tako vsebinsko znanje, kot tudi znanje na področjih vrednot in spretnosti, ki posameznikom omogoča, da o različnih situacijah lahko presojujejo in se odločajo. Potencial prenove je predvsem v tem, da postavimo prave temelje za znanje in opolnomočimo učitelja na mestu poučevanja – da se učitelj ne bi prostovoljno odpovedal svoji avtonomiji s tem, da bi odločanje o poučevanju prepustili založbam in gradivom, ki mu jih le-te ponujajo, ampak bi ob dobro strukturiranem učnem načrtu znal poskrbeti za napredovanje v znanju vseh učencev.

Menimo, da je potrebno najprej na podlagi mednarodnih trendov, ki smo jih predstavili v prispevku in drugih, predvsem pa na osnovi spoznanj v slovenskem prostoru, rezultatov naših učencev na nacionalnih in mednarodnih merjenjih znanja iz matematike izpeljati konceptualizacijo poučevanja matematike in ji nato slediti pri prenovi. Prenoviti moramo najbolj nevrvalgične točke, ki so jih pokazale različne analize našega matematičnega izobraževanja učencev, na nacionalni in mednarodni ravni, pri čemer moramo za vse vpeljane spremembe imeti strokovne argumente in vselej znati utemeljiti, kako in katera spoznanja upoštevamo pri prenovi.

Zaključek

S prispevkom smo želeli prikazati, da je različno razumevanje in pojasnjevanje učenja in zato tudi različno usmerjanje učiteljev, kako naj načrtujejo in izvedejo pouk, prisotno skozi vso zgodovino razvoja didaktike matematike kot znanstvene discipline. Različne teoretizacije učenja temeljijo na različnih ontoloških, epistemoloških in drugih filozofskih predpostavkah, ki jih ne moremo potrditi ali ovreči z racionalno argumentacijo ali z empiričnimi raziskavami, zato tudi iskanje najboljše teorije ni produktivno (Kirshner, 2015; Schuh in Barab, 2008). Ni ene edino veljavne ali vse obsegajoče teorije, kljub temu pa so prav te različne teorije in koncepti pogoj znanstvenega proučevanja in utemeljevanja poučevanja.

Kaj torej lahko naredimo, da podpremo učitelja pri poučevanju matematike? Najprej moramo poskrbeti, da v času študija pridobi s programom predpisana znanja in kompetence ter zagotovimo, da

razume in uporablja koncepte didaktike matematike, ki mora vključevati aktualna spoznanja s področja. Aktualno je denimo preseganje konstrukta »tradicionalno – sodobno«, ki se zdi obetajoče izhodišče za napredovanje pri oblikovanju konceptualizacije stroke in poučevanja. Pri tem je zelo pomembno, kako uporabljamo pojme, saj ima jezik naddoločujočo vlogo pri vključevanju oz. izključevanju terminov iz didaktike matematike, ki se bodisi uveljavijo ali pa izginjajo. V zvezi s tem je treba izpostaviti termin »utrjevanje znanja«, ki se v določenih didaktikah neutemeljeno umika iz nabora zaželenih metod poučevanja, enako se dogaja z razlago.

S strokovnim znanjem opremljen učitelj tako vstopa v pedagoško delo, pri katerem ga je pri pouku matematike treba podpreti z dobro strukturiranim učnim načrtom, kar mu omogoča, da se lahko posveti poučevanju učencev. V tem prispevku smo pomen nedvoumne strukture učnega načrta za matematiko predstavili z argumenti enakih izobraževalnih možnosti in pravice vsakega učenca do kakovostnega znanja matematike. S pedagoškim delom v razredu učiteljevo napredovanje v pedagoškem znanju in posledično delovanju v razredu usmerjajo učiteljevo lastno reflektiranje dela z učenci, uporaba gradiv, sodelovanje z drugimi pedagoškimi delavci, spoznanja z različnih strokovnih usposabljanj ipd. Proces je kompleksen, ni mogoče zaobjeti in vselej premisliti vseh dejavnikov, ki določajo in posegajo v učiteljevo delo v razredu. Lahko pa si prizadevamo, da na načelni ravni sprejmemo kriterije kakovosti za poučevanje matematike, ki jih lahko utemeljimo znotraj spoznanj stroke in predstavljajo izhodišča za poseganje v pedagoško delo učitelja. Vselej v resnico usmerjeno preizpraševanje učinkovitosti sprememb v šolskem prostoru in odgovorno usmerjanje pedagoškega delovanja sta potrebna (gotovo pa ne zadostna) pogoja na področju prizadevanj za kakovosten pouk.

Pogoj kakovosti, ki ga želimo ob koncu prispevka ponovno izpostaviti, je kakovosten učni načrt, katerega struktura mora temeljiti na spoznanjih strok, didaktične in matematične, ki ju je mogoče utemeljiti predvsem z vidika zagotavljanja znanja, še najbolj pa z vidika strokovnega in avtonomnega delovanja učitelja. Učni načrt mora zagotoviti jasne in preverljive standarde znanja, učitelju pa je treba zaupati, da jih bo s svojim strokovnim znanjem znal udejanjati pri učencih. Seveda, če ga bomo pri tem podprli z dodatnimi izobraževanji, ki bodo premišljeno odgovarjala na izzive poučevanja. Učiteljem je treba omogočiti dodatna strokovna spopolnjevanja, ki ponudijo konceptualne premisleke poučevanja, ne le parcialnih domislic, npr. »aktualnih«, ali do katerih gojimo »romantično« naklonjenost, ali s katerimi smo se

morebiti seznanili na obisku v tujini, ali smo jih dobili kot priporočilo nekoga ipd. Ali je mogoče upravičiti, da slovenski šolski prostor postane prostor preizkušanja določenih zamisli, o katerih nismo dovolj dobro premislili, denimo, kako se umeščajo v naš prostor, kakšne dolgoročne posledice lahko imajo, katere učence najbolj naslavlajo, katere izpustijo, kakšno vlogo dodelijo učitelju ipd.?

Literatura

- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. in Perry, J. D. (1991). Theory into practice: how do we link? V G. J. Anglin (ur.), *Instructional technology: past, present, and future* (str. 88–99). Libraries Unlimited.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Krtina.
- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. Routledge.
- Cobb, P. (2007). Putting philosophy to work: coping with multiple theoretical perspectives. V F. K. Lester (ur.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (str. 3–38). Information Age.
- De Corte, E. (1996). Instructional psychology: overview. V E. De Corte in F. E. Weinert (ur.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (str. 33–43). Pergamon.
- De Corte, E., Greer, B. in Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology: a project of division 15, the division of educational psychology of the American psychological association* (str. 491–549). Macmillan Library Reference USA.
- Ernest, P. (2018). The philosophy of mathematics education: an overview. V P. Ernest (ur.), *The philosophy of mathematics education today* (str. 13–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77760-3_2
- Ertmer, P. A. in Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72. <https://doi.org/10.1111/J.1937-8327.1993.TB00605.X>
- Greeno, J. G., Collins, A. M. in Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology: a project of division 15, the division of educational psychology of the American psychological association* (str. 15–46). Macmillan Library Reference USA.
- Gutiérrez, R. (2013). The sociopolitical turn in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37–68. <https://doi.org/10.5951/JRESEMATHE-DUC.44.1.0037>
- Hattie, J. A. C., Fisher, D. in Frey, N. (2017). *Visible learning for mathematics: grades K-12: what works best to optimize student learning*. Corwin Mathematics.
- Hodnik, T. in Krek, J. (2022). Beyond dichotomies in mathematics teaching. V Z. Kolar Begović, R. Kolar-Šuper in A. Katalenić (ur.), *Advances in research on teaching mathematics:*

- monograph* (str. 40–54). Element; Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education and Department of Mathematics. <http://www.mathos.unios.hr/images/uploads/967.pdf>
- Inglis, M. in Foster, C. (2018). Five decades of mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(4), 462–500. <https://doi.org/10.5951/jresemathe-duc.49.4.0462>
- Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji.* (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28–33.
- Kilpatrick, J. (1992). A history of research in mathematics Education. V D. A. Grouws (ur.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: a project of the National Council of Teachers of Mathematics*. (str. 3–38). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Kilpatrick, J. (2020). History of research in mathematics education. V S. Lerman (ur.), *Encyclopedia of mathematics education* (str. 349–354). Springer. https://doi.org/10.1007/9783-030-15789-0_71
- Kirshner, D. (2015). Configuring learning theory to support teaching. V L. D. English in D. Kirshner (ur.), *Handbook of international research in mathematics education* (str. 98–150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203448946-5>
- Kodelja, Z. (2023). Slogans as an integral part of educational discourse: two examples. *Policy Futures in Education*, 21(7), 800–808. <https://doi.org/10.1177/14782103231166052>
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Kovač, M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna Pedagogika*, 55(5), 70–98.
- Krek, J. in Hodnik, T. (2022). Poučevanje kot diskurz vednosti in utemeljeno verovanje v znanje. *Sodobna Pedagogika*, 73(1), 30–56.
- Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. V J. Boaler (ur.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (str. 19–44). Ablex.
- Lester, F. K. (2005). On the theoretical, conceptual, and philosophical foundations for research in mathematics education. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*, 37(6), 457–467. <https://doi.org/10.1007/BF02655854/METRICS>
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405–412. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.405>
- Mayer, R. E. (1996). History of instructional psychology. V E. De Corte in F. E. Weinert (ur.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (str. 29–33). Pergamon.
- Medveš, Z. (2005). Koliko se znajo učenci učiti, naj bo razvidno iz tega, koliko znajo. *Sodobna Pedagogika*, 56(1), 6–15.

- Niss, M. (1999). Aspects of the nature and state of research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 40(1), 1–24. <https://doi.org/10.1023/A:1003715913784>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/J.1467-9620.2003.00303.X>
- Riegler, A. (2005). Editorial. The constructivist challenge. *Constructivist Foundations*, 1(1), 1–8. <http://constructivist.info/1/1/001>
- Schoenfeld, A. H. (2016). Research in mathematics education. *Review of Research in Education*, 40(1), 497–528. <https://doi.org/10.3102/0091732X16658650>
- Schoenfeld, A. H., Fink, H., Zuñiga-Ruiz, S., Huang, S., Wei, X. in Chirinda, B. (2023). *Helping students become powerful mathematics thinkers: case studies of teaching for robust understanding*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003375197>
- Schubring, G. (1983). Comparative study of the development of mathematics education as a professional discipline in different countries. V M. J. Zweng, T. Green, J. Kilpatrick, H. O. Pollak in M. Suydam (ur.), *Proceedings of the fourth international congress on mathematical education* (str. 482–484). Birkhäuser.
- Schuh, K. L. in Barab, S. A. (2008). Philosophical perspectives. V M. J. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer in M. P. Driscoll (ur.), *Handbook of research on educational communications and technology* (str. 67–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203880869>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Spangler, D. A. in Williams, S. R. (2019). The role of theoretical frameworks in mathematics education research. V K. R. Leatham (ur.), *Designing, conducting, and publishing quality research in mathematics education* (str. 3–16). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23505-5_1
- Sriraman, B. in English, L. D. (2005). Theories of mathematics education: a global survey of theoretical frameworks/trends in mathematics education research. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*, 37(6), 450–456. <https://doi.org/10.1007/BF02655853/METRICS>
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna Pedagogika*, 56(1), 34–57.
- Štefanc, D. (2011). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi. *Sodobna Pedagogika*, 62(1), 100–140. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-8QBDMAL4>
- Štefanc, D. (2022). Prihodnost kurikula: nekaj razmislekov ob načrtovani prenovi učnih načrtov. V T. Krapše, J. Bone, A. Polšak in S. Mršnik (ur.), *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti* (str. 12–26). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Pogled_na_solo_21_stoletja.pdf
- Taber, K. S. (2006). Beyond constructivism: the progressive research programme into learning science. *Studies in Science Education*, 42(1), 125–184. <https://doi.org/10.1080/03057260608560222>
- Thompson, A. D., Simonson, M. R. in Hargrave, C. P. (1992). *Educational technology: a review of the research*. Association for Educational Communications and Technology.

- von Glasersfeld, E. (1986). Steps in the construction of “others” and “reality”: a study in self regulation. V R. Trapp (ur.), *Power, Autonomy, Utopia* (str. 107–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2225-2_7
- von Glasersfeld, E. (1991a). Introduction. V E. von Glasersfeld (ur.), *Radical constructivism in mathematics education* (str. xiii–xx). Springer Science in Business Media.
- von Glasersfeld, E. (1991b). Knowing without metaphysics: aspects of the radical constructivist position. V F. Steier (ur.), *Research and reflexivity* (str. 12–29). Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1991-98390-001>
- Winne, P. H. (1985). Cognitive processing in the classroom. V T. Husén in T. N. Postlethwaite (ur.), *The international encyclopedia of education* (str. 795–808). Pergamon.
- Zupančič, M. in Hodnik, T. (prispevek je v tisku). The traditional–contemporary construct in relation to the learning paradigms in the discipline of didactics of mathematics. V Z. Kolar Begović, R. Kolar-Šuper in A. Katalenić (ur.), *The 9th International Scientific Colloquium mathematics and children founded by Margita Pavleković*.

Janez Krek

3 O VZGOJNI, POUČEVALNI IN INKLUZIVNI ZASNOVI JAVNE ŠOLE

Povzetek

V prispevku obravnavamo koncept in udejanjenje »vzgojnega načrta šole«, uvedena v slovenske osnovne šole v šolskem letu 2008/09. Petnajst let od uvedbe je obdobje, ki opravičuje ponovni konceptualni premislek, po drugi strani pa to narekujejo spremembe v družbi, ki se prenašajo v šolski sistem. Ali je izhodiščno zastavljeni koncept vzgojnega načrta, ki je omejen na osnovno šolo, konceptualno ustrezen, ali bi bile upravičene konceptualne spremembe ali nadgradnje? Kakšne spremembe ali nadgradnje bi bile potrebne glede na sodobne izzive šolskega sistema? V konceptualnem premisleku predpostavljamo že obstoječe rešitve v konceptu in v šolah, obravnavamo pa področja, kjer bi bil potreben premislek koncepta – denimo področja avtoritete učitelja, skupnih vrednot v vzgoji in v poučevanju, vzpostavljanje strokovne avtonomije v razmerju do staršev. Opozarjamo, da je koncept vzgojnega načrta šole usmeril v preozko zasnovano vzgojno perspektivo, v kateri šole vzgojnih učinkov *poučevanja* ne reflektirajo. Krepiti bi moral refleksijo profesionalne etike, refleksijo uporabe oblik in metod dela s povezovanjem etičnih in izobraževalnih učinkov. Argumentiramo, da bi bilo treba v koncept vključiti specifične strategije dela z učenci, ki pri heterogenosti populacije učencev zajamejo tipične posebnosti učencev in njihovih specifičnih težav. Ker se pojavljajo pri več učencih, ima šola lahko zanje vnaprej pripravljene strategije dela. Te strategije tipično zahtevajo povezovanje vzgoje, poučevanja in inkluzivno zasnovanih podpor. Zaključujemo, da so izzivi sodobnih vrtcev in šol na področju vzgoje, poučevanja in inkluzivnega delovanja takšni, da je nujno z vzgojno zasnovano spodbujati usklajenost delovanja učiteljev, zato poleg osnovne šole velja tudi na ravni vrtcev in srednjih šol pripraviti specifične koncepte ter takšno delovanje uvesti v šolski sistem, za kar šole nujno potrebujejo permanentno vzpostavljeno zunanjo strokovno podporo.

Ključne besede: vzgojni načrt šole, inkluzija, avtoriteta, etika, specifične strategije dela

On the Moral Educational, Teaching and Inclusive Conception of Public Schools

Abstract

This paper discusses the concept and implementation of the “moral educational plan of the school”, which was introduced in Slovenian primary schools in the 2008/2009 school year. The fact that 15 years have passed since its introduction justifies a conceptual reconsideration, but this is also necessitated by the changes in society that are impacting on the school system. Is the initial concept of the moral educational plan of the school, which is limited to primary school, conceptually appropriate, or would conceptual changes or upgrading be justified? What changes or upgrades would be needed in the light of the contemporary challenges facing the school system? The conceptual reflection assumes the existing solutions in the concept and only addresses areas in schools where there is a need to rethink the concept, such as with regard to teacher authority, shared values in education and teaching, and the establishment of professional autonomy in relation to parents. We point out that the concept of the school moral educational plan is oriented towards a moral educational perspective that is too narrow, in which schools do not reflect on the moral educational effects of *teaching*. It should strengthen reflection on professional ethics as well as on the use of forms and methods of work, linking ethical and educational effects. We argue that the concept should include specific strategies for working with pupils that, given the heterogeneity of the pupil population, capture the typical characteristics of pupils and their specific problems. Since these problems occur in a number of pupils, schools can have pre-prepared strategies for working with them. These strategies typically require the integration of moral education, teaching and inclusive support. We conclude that the challenges of modern kindergartens and schools in the field of moral education, teaching and inclusive action are such that it is necessary to promote professional discussion and ensure the coherence of teachers’ action through the school moral educational plan. It is therefore important to develop specific concepts on the level of kindergartens and secondary schools in addition to primary schools and to introduce such action into the school system. In order to achieve this, schools urgently need permanent external professional support.

Keywords: moral educational plan of the school, inclusion, authority, ethics, specific strategies of work with pupils

Uvod

K zahtevnosti vzgoje in poučevanja ter nasploh strokovnega dela v sodobnih javnih vrtcih in šolah v Sloveniji danes prispeva vrsta razlogov, ki so ob nastanku Slovenije kot države imeli manjši pomen ali sploh še niso obstajali. Po vsem videzu v zadnjih treh desetletjih slovenska družba tako z vidika kulture in vrednot kot socialno-ekonomskega položaja družin in posameznikov postaja vse bolj heterogena, kar pomeni, da v javni šolski sistem vstopajo bolj raznolike generacije otrok in mladine. V vzgoji in socializaciji v družinskih okoljih se pojavljajo pomembne razlike, njihovi učinki na otroke pa so vidni že v vrtcu in ob vstopu učencev v osnovno šolo. Vzgojiteljicam, vzgojiteljem, učiteljicam in učiteljem (v nadaljevanju: učiteljem) razlike med otroki oz. učenci **zastavljajo izziv, kako se nanje strokovno ustrezno odzivati**. K tem divergencam je treba prišteti dejstvo, da od leta 2000 (kmalu bo četrto stoletja!) v šolstvu potekajo procesi inkluzije, ki so vzpostavili na ravni zakonov in podzakonskih aktov specifični sistem strokovnega dela za učence s posebnimi potrebami, ki je pričel pomembno vplivati na delo učiteljev v rednih šolah in vrtcih. V zadnjem desetletju ali dveh je razvoj digitalne tehnologije v povezavi s spletom pričel pomembno spreminjati navade posameznikov, posegati v življenje družin in družbe (Staab in Thiel, 2022), v javni šolski sistem pa učinki teh sprememb vstopajo na dva načina: po eni strani z vplivanjem na otroke, ki se dogajajo izven šolskega prostora, postavljajo vprašanja, kako naj se vrtci in šole odzovejo na te spremembe; po drugi strani kot neposredno strokovna vprašanja ustreznega odzivanja na pojave hitro spreminjajočega se digitalnega sveta, s tem povezanih tehnologij ter njihove potencialne uporabe ali neuporabe v šolskem sistemu. Razvoj slovenske družbe v demokratični državni ureditvi, ki temelji na človekovih pravicah in načelih pravne države, je skupaj s porastom poudarjeno zaščitniške vloge staršev do otroka ter permisivnih vzorcev vzgoje otrok v družinskem okolju vplival tudi na spremembe v odnosu staršev do šole, na poseganje staršev v polje avtonomije strokovnih delavcev, na avtoriteto učitelja ter na zahtevnost vodenja vzgojno-izobraževalnih institucij. Vplival je tudi na odnos do vednosti, ki je vedno manj vrednota sama na sebi. Iz navedenih in drugih razlogov pedagoška stroka in država postavljata učitelje pred vedno nove strokovne izzive (k tem spada tudi uvedba t. i. vzgojnega načrta v osnovno šolo, ki ga obravnavamo v nadaljevanju), pri čemer za novosti država pogosto ne zagotovi zadostne sistemske podpore in ustreznega strokovnega izpopolnjevanja, obenem pa

je vprašanje, ali obstoječi sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja zagotavlja izobraževanja, ki jih strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju potrebujejo za razvoj kakovosti na področjih, ki so nujni del poučevanja (denimo individualizacije in diferenciacije, reflektiranja uporabe oblik in metoda dela itn.). S tem seznamom gotovo nismo izčrpali vseh področij, ki vrtce in šole v sodobnosti postavljajo pred izzive, ki so bili tri desetletja nazaj manj zahtevni, konfliktni ali pa sploh še niso obstajali.

Ob teh širših procesih sta posamezni vrtec in šola v svojem okolju postavljena še pred konkretne posebnosti, pred različne izzive, z večino teh pa se navsezadnje mora soočiti in nanje odzivati posamezni učitelj. Šolski sistem je dolžan podpreti strokovnost dela učitelja, ker pa se konkretni izzivi učitelja oblikujejo v okolju šole in oddelka, predstavlja posamezna vzgojno-izobraževalna institucija podsistem, ki bi strokovne delavce na šoli moral organizirano podpirati pri njihovem delu. Osnovni namen šolskega sistema je vsakemu posameznemu otroku zagotoviti kakovostno vzgojo in izobraževanje, strokovni delavci pa delujejo bolje, če se povezujejo, sodelujejo in če vsaka posamezna šola ustvarja strokovni podporni sistem, v katerem povezano iščejo dejanskim situacijam primerne skupne odgovore in imajo pri tem podporo države oz. zunanjih strokovnjakov.

V splošnem ideja »vzgojnega načrta šole«, uveljavljena od šolskega leta 2008/09 (ZOsn, 2006, čl. 60), ustreza sistemskemu, od države predpisanemu okviru delovanja šole, omejenem sicer na vzgojno področje, ki omogoča šolam in učiteljem strokovno avtonomijo in katerega posodabljanje naj bi stalno potekalo na osnovi ugotovitev evalvacije učinkovitosti dela v šoli (samoevalvacije).

Vzgojni načrt šole je bil zasnovan kot ključni dejavnik, s katerim posamezna šola oblikuje načela, norme, pravila, dejavnosti, vzgojne strategije, postopke, ukrepe, predstavi vrednote in podobno, ki so vodilo in opora konkretnim ravnanjem učiteljev, učencev, vodstva šole in staršev na področju vzgoje (Kroflič, 2006; Kovač - Šebart in Krek, 2009; Požarnik in Čakš, 2007). Cilj uvedbe vzgojenega načrta ni bila priprava še enega formalnega dokumenta, marveč uvedba mehanizma, ki bi bil udeležencem dejansko v oporo pri konkretnih izzivih. Zato zakon osnovne šole zavezuje, da svoje delovanje na področju vzgoje vsako leto reflektirajo v procesu samoevalvacije.

Temeljni vsebinski sklopi vzgojnega načrta šole so predpisani v *Zakonu v osnovni šoli*, vendar je bil eden od namenov tedanje konceptualne in zakonodajne spremembe prav v tem, da bi država osnovnim šolam – v primerjavi s tedaj na ravni države veljavnimi

pravilniki – na področju vzgojnega delovanja manj predpisovala, kako v določeni situaciji ravnati oz. ukrepati, in da naj bi se v skladu s strokovno avtonomijo, ki jo strokovnim delavcem zagotavlja zakonodaja (ZOVFI 92. člen, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011; Krek, 2015), konceptualno in dejansko bolj samostojno ukvarjale z vzgojnim delovanjem (Kroflič, 2003, 2004, 2006). Vzgojna dejavnost naj bi bila tako tudi na ravni celotne šole bolj premišljena, konsistentna in dosledna. Če imajo šole možnost oblikovati svojo vzgojno zasnovo, naj bi tudi v večji meri prevzemale odgovornost za svoje odločitve. Žal iz kasnejših evalvacij in raziskav lahko sklepamo, da je za številne osnovne šole vzgojni načrt šole le še eden od predpisanih dokumentov brez dejanskega vpliva na vzgojno delovanje šole.

Že evalvacija izvajanja vzgojnih načrtov šol iz leta 2011/12 je pokazala, da timi, ki so bili oblikovani za pripravo vzgojnega načrta šole, »večinoma ne delujejo več«, »kar lahko da občutek, da je vzgojni načrt končana «zgodba» (Vzgojno poslanstvo šole, 2012, 15). Iz ugotovitev empirične raziskave deset let po uvedbi vzgojnega načrta šole (Krek idr., 2019) sledi, da tedaj približno tretjina šol vzgojnega načrta verjetno ni več uporabljala (lahko da so ga že v začetku le formalno sprejeli, ustvarili dokument, ne pa tudi uporabljali) oz. ga ni uporabljala tako, da bi ga prilagajali in posodabljali glede na sprotno evalvacijo. V dveh tretjinah šol so kakšnega od delov (osnovni dokument vzgojnega načrta, pravila šole ipd.) v obdobju nekaj zadnjih let pred izvedbo raziskave formalno posodobili. A glede izvajanja samoevalvacije šole in potencialnega spreminjanja vzgojnega načrta na tej osnovi je raziskava pokazala, da je konsistentno povezovanje samoevalvacije šole in vzgoje prej izjema kot pravilo (Krek idr., 2019). Na osnovi ugotovitev evalvacije iz leta 2011 (Vzgojno poslanstvo šole, 2012) je torej že od začetka prejšnjega desetletja (več kot deset let!) Zavodu RS za šolstvo in pristojnemu ministrstvu znano, da bi šole na tem področju potrebovale sistemsko strokovno podporo. V skladu z izhodiščnim ciljem, da bi bili »vzgojni načrti šol« orodje, ki prispeva k refleksiji vzgoje na šoli in posledično v državi, bi država morala sistematično podpirati izvajanje samoevalvacije tudi na tem področju.

Kljub temu se je treba zavedati omejitev načrtovanja. Kot smo izpostavili, temeljni smisel vzgojne zasnove ne more biti v tem, da bi šola z vzgojnim načrtom vnaprej določala način, kraj, čas, da bi se kako vzgojno dejanje uspešno izvedlo. To načrtovanje ne more imeti dejanskih učinkov, če ga razumemo kot »le enega od predpisov«, ki ima majhen vpliv na delo v šoli, ali na drugi strani, da bi bil nekakšen seznam želja in namer. Ne more podati navodil za ravnanje za vsako

situacijo. Zato učitelj tudi tistemu, kar je zasnovano vnaprej, ne more slediti brez lastnega premisleka. Vendar pa je lahko opora vsem, ki so vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces, v medosebne odnose in formalna razmerja v javni šoli. Ključ vzgojne zasnove javne šole je torej v tem, da v šoli z njo reflektirajo vzgojna ravnanja in poučevanje, da poiščejo načela, pravila in norme, ki bodo opora konkretnim ravnanjem učiteljev, učencev, staršev, vseh drugih strokovnih delavcev in tudi vodstva šole (gl. Kovač - Šebart in Krek, 2009).

Enako pomembno kot udejanjanje stalnega preverjanja ustreznosti pripravljene zasnove v praktični uporabi je seveda vprašanje vsebinske kakovosti vzgojnega načrtovanja. Posamezne šole so imele kakovostne in posodobljene vzgojne načrte. Rezultati omenjene raziskave pa so pokazali, da na tem področju po zaključku uvajanja vzgojnega načrta šole večinoma ni bilo nadaljnjega razvoja in strokovnega nadgrajevanja kljub dejstvu, da imajo osnovne šole strokovno avtonomijo in možnost, da bi uvajale spremembe in tudi konceptualne nadgradnje. V raziskavi vzgojnih načrtov osnovnih šol, objavljeni leta 2019, smo zaključili, da bi vzgojno delovanje z vzgojnimi načrti šol (1) zahtevalo ponovni premislek in nadgradnjo koncepta, (2) podporo v strokovnem poglobljanju šol v aktualne vzgojne izzive ter oblikovanju specifičnih vzgojnih in podpornih strategij, ki se razlikujejo glede na vsebinske razlike v razlogih za posamezne vzgojne izzive, (3) kontinuirano podporo države v izvajanju samoevalvacije šol specifično na tem področju (Krek idr., 2019).

Vzgojno delovanje in poučevanje učiteljev se v šolski praksi neogibno prilagaja trenutnim in konkretnim izzivom. Če šola kot institucija teh izzivov in sprememb ne reflektira, je iskanje rešitev in prilagajanje naloženo predvsem učitelju kot posamezniku, kar pa z vidika kakovosti šolskega sistema ni optimalno. V prispevku tako izhajamo iz teze, da bi kontinuirano reflektiranje, iskanje rešitev, sodelovanje in dogovarjanje strokovnih delavcev pri izvajanju vzgoje, poučevanja in podpornih dejavnosti prispevalo k usklajenosti delovanja in kakovosti dela na šoli.

Po petnajstih letih od uvedbe »vzgojnega načrta šole« je čas za vprašanje, ali je izhodiščno zastavljeni koncept vzgojnega načrta, ki je omejen na osnovno šolo, konceptualno ustrezen? Kakšne spremembe ali nadgradnje bi bile potrebne glede na sodobne izzive šolskega sistema?

Nekaj konceptualnih vprašanj

V šolskem letu 2008/09 smo vzgojni načrt šole uvedli v osnovne šole, ne pa tudi na ravni vrtcev in srednjih šol. Menimo, da veliko v uvodu naštetih splošnih dejavnikov vpliva tudi na vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih in v srednjih šolah. Treba bi bilo pripraviti koncept in zakonske spremembe in spremljajoče sistemske podpore za uvedbo vzgojnega načrta vrtca ter podobno tudi za vsaj tri različne tipe srednjih šol (nekoliko specifične za gimnazije, za triletno srednje poklicno izobraževanje in štiriletno srednje strokovno izobraževanje). Osnovna šola je v drugačnem položaju, ker je bil koncept vzgojnega načrta že pripravljen, je uveden v osnovnih šolah in njegovi okvirni so določeni tudi z zakonom. Ali bi torej koncept potreboval spremembe oz. nadgradnje glede na sodobne izzive šolskega sistema?

Okvirno pogledjmo, kako je koncept vzgojnega načrta osnovne šole opredeljen v zakonu. Zakon je s šolskim letom 2008/09 razveljavil na ravni države enotni pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev, ki ga je pred tem sprejel minister. Uvedel je pojme vzgojni načrt šole, vzgojne dejavnosti, pravila šolskega reda (ki nadomesti prejšnji pravilnik in jih sprejme šola). Preoblikoval je koncept vzgojnega opomina, ki postane edini vzgojni ukrep, ki ga na ravni države s pravilnikom predpiše minister. Vzgojno delovanje šole je postalo predpisani del samoevalvacije dela šole. *Zakon o osnovni šoli* (60. č, d, e, f, g čl., ZOŠ) tako predpisuje, da šola z vzgojnim načrtom določi »načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot iz 2. člena ZOŠ«, »ob upoštevanju potreb in interesov učencev ter posebnosti širšega okolja«. Kot obvezno vsebino vzgojnega načrta določa »vzgojne dejavnosti« in »oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši«. *Vzgojne dejavnosti* so »proaktivne in preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje ter druge dejavnosti, to je pohvale, priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov in podobno«. *Vzgojne ukrepe* šola izvede, kadar učenec krši svoje dolžnosti, določene z zakonom ter drugimi predpisi in akti šole. Na podlagi vzgojnega načrta šola v *pravilih šolskega reda* (60. e čl., ZOŠ) natančneje opredeli 1) dolžnosti in odgovornosti učencev, 2) načine zagotavljanja varnosti, 3) pravila obnašanja in ravnanja, določi 4) vzgojne ukrepe za posamezne kršitve pravil, 5) organiziranost učencev, 6) opravičevanje odsotnosti ter 7) sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev. Zakon nalaga šoli tudi okvirno vsebino *hišnega reda* (31. a čl., ZOŠ), na vzgojno dejavnost šole pa se nanašajo še določeni drugi členi zakona, naj omenimo prešolanje (54. člen ZOŠ) in pritožbene postopke (60. a, b, c čl., ZOŠ).

Izhajamo iz teze, da je zakonsko predpisani koncept vzgojnega načrta skupaj z uvajanjem osnovne šole usmeril v vzgojno delovanje, ki poudarja vzpostavljanje spodbudnega okolja in preventivno delovanje s tem, da imajo učenci v šoli občutek varnosti, sprejetosti, podpore in pozitivne klime, zato teh vidikov v prispevku ne izpostavljamo – jih pa predpostavljamo kot strokovno ustrezno in uveljavljeno osnovo vzgojnega delovanja. Uvodoma pa naj ob tem navedemo nekaj konceptualnih pomislekov, argumentov in predlogov, ki smo jih predstavili takoj po uveljavitvi omenjenih konceptualnih sprememb na področju vzgojnega delovanja šole (Kovač - Šebart in Krek, 2009) in opozarjajo na posamezna »spregledana mesta«, kjer bi koncept veljalo dopolniti. Ker se od tedaj ni spremenil, menimo, da so še vedno relevantni.

Prvi poudarek zadeva polje vrednot. Argumentirali smo, da je pri konceptualizaciji vzgoje v javni šoli treba jasno razlikovati med vzgojno zasnovo javne šole in zasebnih šol. V javni šoli »ne moremo, tako kot denimo pri vzgojni zasnovi zasebne šole, izhajati iz specifičnega sklopa antropoloških nazorov in njim ustreznih vzgojnih ciljev, iz katerih potem lahko tudi sledijo specifični pogoji ali zahteve in vrednote, ki jih udejanja zasebna šola. V javni šoli moramo izhajati iz tistih okvirov, vrednot in norm, ki so v tej državi skupni, splošni in pravno formalno veljavni, ki nikogar ne izključujejo niti ne favorizirajo« (Kovač - Šebart, in Krek, 2009, str. 9). To zakonska dikcija formalno rešuje z določbo, da šola z vzgojnim načrtom določi načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot iz 2. člena ZOŠ in da določbe vzgojnega načrta za zasebne šole ne veljajo. V ciljih 2. člena ZOŠ je *po* navedbi »vzgajanja za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost« navedeno tudi spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Konceptualna nedoslednost tu izhaja iz zakonske dikcije. Če bi nekdo vprašal, zakaj naj bi bila vrednota javne šole »vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje«, **»za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost«**, **bi moral biti odgovor, da je v javni šoli treba izhajati iz vrednot ustave in sprejetih mednarodnih dokumentov**, njihova vrednotna osnova so človekove pravice in temeljne svoboščine in iz teh norm sledi vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost. Problem je torej v tem, da je logika izpeljevanja temeljnih vrednot vzgoje na nek način na glavo postavljena v zakonu, tako da so človekove pravice zgolj nek dodatek. Nasprotno temu bi morala biti vzgojna zasnova javnih šol v polju vrednot jasno izpeljana iz skupnih vrednot v državi, ki imajo v osnovi formalni značaj (več o tem gl. Kovač - Šebart in Krek, 2009, str. 43– 124).

Iz teh skupnih vrednot morajo biti izpeljana tudi vsa vprašanja in odgovori, ki se pojavijo glede normativnega vzgojnega delovanja in poučevanja vsebin, kjer v družbi ni vrednotnega soglasja, kar lahko zadeva tudi znanje, ki ga utemeljujejo znanosti. Če želimo, da imajo učitelji pri poučevanju in vzgojnem delovanju, ki se ne more izogniti polju pluralizma vrednot, jasno načelno oporo v vzgojnem načrtu šole, bi morala vzgojna zasnova javne šole vključevati tudi načelo spoštovanja prepovedi indoktrinacije in spoštovanja načel objektivnosti, kritičnosti ter pluralnosti, kot ta načela utemeljujejo razsodbe Evropskega sodišča za človekove pravice (Kodelja, 1995) in jih zahteva še vedno veljavni *Zakon o šolski inšpekciji*. To je ključno za vzpostavljanje strokovne avtonomije učitelja in šole v razmerju do staršev, ki bi prav v polju družbeno ali vrednotno spornih tem pogosto želeli posegati v poučevanje ali v vzgojno delovanje javne šole ter učiteljevo strokovno delovanje preoblikovati po svojih partikularnih predstavah in prepričanjih (več o tem gl. Kovač - Šebart in Krek, 2009, str. 155–168).

Tretji poudarek, ki ga tedaj nakažeta M. Kovač - Šebart in Krek (2009), se nanaša na enega ključnih dejavnikov vzgajanja in poučevanja, kjer je zakonsko uveljavljen koncept vzgojnega načrta bistveno pomanjkljiv, ker v njem povsem umanjka umestitev vloge učitelja kot avtoritete. Kaj sledi iz te izpustitve, je nakazala empirična raziskava vzgojnih načrtov, ki smo jo izvedli v šolskem letu 2018/19 (Krek idr., 2019). Ugotovili smo, da le v eni šoli (2,5 % reprezentativnega vzorca) vzgojni načrt eksplicitno vključuje in pojasnjuje avtoriteto učitelja. Pri vseh ostalih 39 (97,5 %) pa ne najdemo avtoritete kot dejavnika, ki bi bil tudi konceptualno opredeljen. V tem enem primeru je avtoriteta učitelja in drugih strokovnih delavcev eksplicitno umeščena v vzgojni načrt kot *načelo vzgojnega delovanja*, ki jo ti dosegajo z zgle-dom, s strokovnim znanjem za kakovostno organizacijo in izvedbo pouka, avtonomnostjo pri svojem strokovnem delu, pravičnim in spoštljivim odnosom do učencev, doslednostjo pri spoštovanju šolskih pravil in osebnostnimi lastnosti, ki pri učencu vzbujajo zaupanje, občutek varnosti in sprejetosti. Ker umanjka razmislek o avtoriteti učitelja, ni presenetljivo, da iz vzgojnih načrtov šol velike večine šol ni bilo razvidno, da bi šole aktivno razvijale strategije, kako poučevanje in organiziranje *učnih situacij* lahko pomembno vpliva na vzgojno delovanje.

Ko smo preverili, ali vzgojni načrti sploh kakorkoli obravnavajo avtoriteto učitelja, smo ugotovili, da besedila približno dveh tretjin (27 oz. 67,5 %) vzgojnih načrtov vključujejo vsaj eno takšno

opredelitev, 13 vzgojnih načrtov (32,5 %) pa tudi takšnih implicitnih zapisov ne vključuje. Med kategorijami, ki smo jih upoštevali kot kategorije *implicitnega* vključevanja avtoritete učitelja, je največkrat naveden osebni zgled (21), postavljanje ustreznih mej otroku, pričakovanja o vedenju, doslednost (8), izbira ukrepa je prepuščena avtonomnosti oz. strokovni presoji učitelja (7), spoštljiv odnos do učencev, pravičnost (7). Le v 5 šolah (12,5 %) najdemo pojmovne sklope, ki vzgojno delovanje povezujejo s kakovostjo poučevanja: strokovno znanje za kakovostno organizacijo in izvedbo pouka, inovativnost, profesionalni razvoj. Ostale kategorije se pojavijo še manjkrat: učitelj pri sebi oblikuje jasna pravila in standard dovoljenega obnašanja (3), učitelj v sebi oblikuje pogled na življenje in delo šole (2), učitelji zagotavljajo enotnost učiteljskega zbora (2), izražanje konstruktivne kritike in samokritike (1), razredniki skrbno spremljajo svoj razred ter dogajanja med učenci in se odzivajo na probleme (1), učitelji spoštujejo vzgojne vrednote staršev znotraj posameznih družin (1) (Krek idr., 2019, str. 1237).

Ob splošnem spoznanju raziskave, da šole *možnosti* strokovne avtonomije ne izkoristijo dovolj za nadgrajevanje zakonsko predpisanih vsebin, vidimo, da pojem avtoritete učitelja le malokrat povezujejo s poučevanjem. Ko smo v *Vzgojni zasnovi javne šole* (2009) predlagali, da bi konceptualizacija avtoritete učitelja morala biti nujni del zasnove, smo izpostavili, da na avtoriteto vplivajo vsaj trije dejavniki: moč osebnosti (ki ni neodvisna od znanja, pravičnosti ravnanj, odnosa do učencev), učna snov, ki jo mora učitelj obvladati, in uporabljene učne oblike in metode dela v razredu (Kovač - Šebart in Krek, 2009, str. 210). Pedagogika jasno povezuje kakovost poučevanja z avtoriteto učitelja, sedanji koncept pa učiteljev in šol ne usmerja v refleksijo in povezovanje teh dimenzij.

Umanjkanje povezovanja *poučevanja z vzgojnimi učinki* – v tem primeru v povezavi z avtoriteto – pokaže, da je koncept vzgojnega načrta šole od leta 2008 šole usmeril v preozko vzgojno perspektivo, v kateri šole vzgojnih učinkov *poučevanja* ne reflektirajo. Posamezni učitelj se odzivanju na te učinke ne more izogniti, a šola kot institucija ga ne spodbuja k refleksiji in skupni šolski razmislek vzgojnih učinkov poučevanja ni predviden.

Refleksija profesionalne etike, izobraževalnih in moralnih učinkov poučevanja ter vzgojnega delovanja učitelja

V predlogu okvirov vzgojne zasnove javne šole iz leta 2009 smo kot enega od elementov navedli tudi »načela vzgoje in izobraževanja« (Kovač - Šebart in Krek, 2009, str. 210). Če to mislimo z vidika procesnosti, je poleg odločitev o izbiri teh vsebin treba poudariti, da je bistvena refleksija profesionalne etike, etičnih in izobraževalnih učinkov poučevanja in vzgojnega delovanja učitelja – refleksija *uporabe oblik in metod dela*, znanja in dosežkov učencev, pristopov glede avtoritete, vzgojnega delovanja itn.

V slovenskem strokovnem in kulturnem kontekstu pojmovno razlikujemo med »vzgojo« in »izobraževanjem«. Ker se v tej povezavi »izobraževanje« nanaša predvsem na področje posredovanja znanja, je država z uvedbo koncepta *vzgojnega* načrta šole torej želela osnovne šole spodbuditi, da se s posebno pozornostjo še bolj sistematično in reflektirano ukvarjajo s področjem vzgoje, ki pokriva področja formiranja osebnosti učencev, odnose med vpletenimi, njihova ravnanja, vrednote in norme, ki jih ta ravnanja udejanjajo ipd. Analiza razmerja med pojmom vzgoje in izobraževanja (Peček - Čuk in Lesar 2009, str. 36–40) pokaže, da je pojma mogoče analitično ločevati, obenem pa sta tudi povezana, dopolnjujoča se in v dejanskosti seveda neločljiva. Iz njune povezanosti sledi, da ima izobraževalni proces vzgojne učinke in da ima vzgojno delovanje izobraževalne učinke, zato redukcija vzgojno-izobraževalnega procesa na to, da se izpostavi in poudari le vzgoja, delovanje šol in učiteljevo poučevanje, ki je »celota« vzgojno-izobraževalnega procesa, neupravičeno osiromaši v polje »vzgoje«, ki je v praksi vselej povezano z izobraževanjem in je inherentni del učiteljevega poučevanja. Lahko bi ugovarjali, da je bila prednost te redukcije ravno v tem, da je perspektivo šol in učiteljev usmerila »v vzgojo«. Vendar je ta ozka perspektiva potisnila ob stran refleksijo, kakšne vzgojne učinke ima kakovostno učiteljevo poučevanje – spodbuja odsotnost refleksije o vzgojnih učinkih učiteljevega poučevanja.

Iz teh ugotovitev sledi, da bi bilo treba konceptualno perspektivo o vzgoji razširiti, vsebinsko uvesti pojmovanje avtoritete in povezati poučevanje z vzgojo. Ali bi iz te dopolnitve sledil tudi terminološki poudarek (»vzgojno-poučevalni« načrt)? Ne glede na poimenovanje bi bilo bistveno, da bi iz vsebine koncepta jasno izhajalo, da mora »vzgojna zasnova šole« vzgojo povezovati s poučevanjem in obrnjeno, poučevanje z vzgojo. Šola in učitelji reflektirajo

in načrtujejo vzgojo in evalvirajo vzgojne učinke v poučevanju, in obrnjeno, povezovanje zahteva, da učitelji reflektirajo in načrtujejo ter evalvirajo učinke poučevanja na vzgojno delovanje.

Vzgojni načrt šole bi moral krepiti temelje poučevanja in pedagoške vloge učitelja, torej udejanjanje vzgoje in izobraževanja, udejanjanja znanstvenih spoznanj na pedagoškem področju, strokovnih vrednot in načel poučevanja, pravičnosti (Kodelja, 2000, 2006), kar odpira polje profesionalne etike. Če bi želeli doseči, da se šola in učitelji organizirajo in sodelujejo v refleksiji *etičnih učinkov* svojega delovanja in iščejo rešitve v smeri zelenih ciljev, bi bilo ključno, da se vpleteni ne umaknejo pred etičnimi izzivi, kjer je mogoče zaznati določene težave ali neželene učinke poučevanja in vzgojnega delovanja (Krek, 2013). Splošni etični izzivi, ki »na koncu« sicer zahtevajo reflektiranje etike delovanja posameznega učitelja, se pojavljajo tudi na ravni šolskega sistema, zato bi bilo nanje treba opozoriti v vzgojnem načrtu šole. Naj tu nakažemo nekaj vsebinskih področij izzivov profesionalne etike, na katerih bi kazalo vpeljati refleksijo z institucionalnim mehanizmom vzgojnega načrta šole (niso razvrščeni hierarhično od pomembnih do manj pomembnih).

Refleksija poučevalne vloge učitelja (in posledic umika iz te vloge): ob vpeljevanju t. i. *nove vloge učitelja*, interpretacije funkcij učitelja, ki je v slovenskem prostoru pomembno prisotna že več kot štiri desetletja, ki nikakor ni več novost in je verjetno prav nasprotno pridobila status vladajoče doktrine, je že Strmčnik (2001) opozarjal, da se s tem slabi učiteljeva poučevalna vloga, ker »nova vloga« učitelja postavlja predvsem v vlogo spodbujevalca, svetovalca itn. ter s tem spodbuja umikanje učitelja kot posrednika med učno vsebino in učenci. Avtor doda, da ob učnih funkcijah »nikakor ne sme biti omalovaževana poučevalna vloga učitelja« (prav tam, str. 189), in nadaljuje, da je bilo doslej več poskusov izriniti učitelja iz te vloge. Strmčnikovo opozorilo »ni preprosto to, da se učiteljeva vloga preoblikuje v le nekoliko drugačno, ampak da se učitelj izrinja in v posledici ukinja kot posrednik med znanjem in učencem« (Krek in Hodnik, 2022, str. 40). To ni značilno le za slovensko šolsko polje. Podobno denimo opozarja Biesta (Biesta, 2022), da učitelj v pedagoški in poučevalni vlogi ni nekdo, ki učencu nima nič dati, in da ne more biti edina naloga učitelja, da bi le povlekel iz učenca, kar je že v njem, ali samo organiziral in spremljal proces učenja. Nasprotno, učitelj je v razmerju do učenca kot strokovnjak nujni člen na poti do znanja z osnovno vlogo, da v izobraževalno situacijo vnaša za učenca novo znanje. Avtor opozarja, da diskurz učenja nadomešča govor o poučevanju.

Reflektirati poučevalno vlogo učitelja in posledice umika iz te vloge bi denimo pomenilo šolski strokovni razmislek o uporabi oblik in metod dela, znanja učencev, tudi samega statusa znanja in izobraženosti (Quiamzade idr., 2009; Štefanc, 2011), **vzgojnih posledic itn. s perspektive poučevalne vloge učitelja.**

Refleksija avtoritete učitelja v razmerju do učencev: učitelj si prizadeva, da se s kakovostnim poučevanjem, avtoritativnim, angažiranim in pravičnim odnosom do učencev vzpostavi kot avtoriteta v znanju in kot oseba, kot osebnost, vredna učenčevega zaupanja in spoštovanja (Walker, 2008, 2009; Kuhar in Reiter, 2013). Refleksija na področju avtoritete je denimo povezana s poučevalno vlogo učitelja. Za vzpostavljanje avtoritativnega tipa avtoritete, za katerega so značilna določena ravnanja in odnos učitelja do učenca, učitelj ne more biti le spodbujevalec, ki bi se lahko ali bi se celo moral čim bolj umakniti iz odnosa z učencem ali bi iskal pristope s čim manj neposrednih medčloveških interakcij. V poučevanju, ki učence uvaja v novo znanje, učitelj velikokrat najbolj učinkovito doseže cilje pouka na način direktnega poučevanja (ki se lahko izvaja v različnih oblikah dela), ki ga lahko kombinira z dialogom. Z uporabo direktnega in dialoškega poučevanja učitelj vzpostavlja tudi neposredni odnos do učencev, v katerem se vzpostavlja avtoritativni tip avtoritete učitelja. Seveda pa je refleksija avtoritete lahko tudi avtonomna, izhajajoč iz teoretskih okvirov priporočljivih in manj zaželenih tipov avtoritete učitelja, denimo avtoritativnega kot zaželenega, avtoritarnega in permisivnega kot manj zaželenega (Baumrind, 1991; Pellerin, 2005; Pinguart, 2017); ali pa jo strokovni delavci reflektirajo v razmerju do različnih drugih vidikov, izpostavljenih v vzgojnem načrtu šole. V nadaljevanju denimo navajamo, da bi učitelj pri pouku moral podpirati vzpostavljanje *učenčevega odnosa do objektivne realnosti*. Na področju učiteljeve avtoritete, ki implicira, da je učitelj zgled, to pomeni, da mora biti učitelj zastopnik resnice in resničnosti (realnosti). Dejstvo pa je, da v pedagoškem delu učitelja prihaja do pomot, do neustreznega razumevanja določenih vzgojnih ali drugih situacij, do zmote ali napake v ocenjevanju znanja itn. – učitelj kot zgled v takih primerih prizna resnico, torej svojo zmoto, in poišče način, da jo naskladno z dejanji popravi oz. odpravi. Učitelj je lahko zgled torej tudi s tem, da *prizna resnico (dejanskost zmote, napake) in pomoto popravi.*

Refleksija vstopanja pedagoških sloganov v poučevanje: v šolskem prostoru je uveljavljenih veliko občin mest ali »fantazem« (Štefanc, 2005), trditev ali natančneje rečeno sloganov (Kodelja, 2023), ki v osnovi služijo namenom določenih edukacijskih teorij. Prikazujejo

se kot načela poučevanja, dokazi, dejstvene ali racionalne nujnosti itn., a so trditve konstruirane v slogane. Njihova vloga je v tem, da brez analize legitimirajo ali diskvalificirajo določene edukacijske doktrine ali prakse. Čim bolj so slogani učinkoviti in prepričljivi, večja je nevarnost, da bodo nadomestili razmišljanje. Slogani spodbujajo odsotnost refleksije v praksi. Kot opozarja Egan, so nekateri slogani že častitljive starosti, denimo tisti, ki jih je promoviral že Spencer: »otrok mora biti aktiven in ne pasiven; v zgodnjih letih je najučinkovitejše učenje preko igre; novo znanje se mora povezovati s tistim, kar otrok že ve, in se mora zato v začetku posvečati stvarem, ki so lokalne, konkretne in preproste; učenje mora biti prijetno in ne prisiljeno in tako naprej« (Egan, 2009, str. 50). Podobno velja za marsikatero tezo, povezano z izrazom »tradicionalni pouk«, s prej omenjeno tezo o novi vlogi učitelja itn. Ni mogoče izčrpno navesti vseh primerov trditev, ki pridobijo status slogana, mogoče pa je predvideti, da bodo slogani obstajali še naprej. Zato bi moral biti del vzgojnega načrta šole razmislek o trditvah, ki pridobijo status slogana, ker je njihov namen in posledica prav »uporaba brez razmisleka«.

Refleksija strokovne avtonomije učitelja in šole do staršev: učitelj strokovno avtonomijo vzpostavlja v razmerju do staršev učencev s tem, da svoja pričakovanja do učencev tudi staršem pojasnjuje in argumentira ter staršem jasno izraža svoja pričakovanja do njih. To niso njegova osebna pričakovanja, temveč pričakovanja, ki jih ima kot učitelj. Ta pričakovanja izhajajo iz formalnih dokumentov, na katere se opira (kurikulum, učni načrt, vzgojni načrt šole itn.), in njegovega strokovnega znanja. Nanašati bi se morala se tudi na podporo staršev strokovni avtoriteti učitelja in podporo staršev učitelju (in šoli) pri učenčevem delu za šolo (Dusi, 2012; Inglis, 2012). To je široko področje možnih vprašanj, zato mora o konkretnih pojavih, ki na posamezni šoli spodnašajo strokovno avtonomijo, in o dejavnih, ki jo lahko podpirajo, razmisliti vsaka šola (Mugny idr., 2006; Drerup, 2014; Konold idr., 2014).

Refleksija učiteljevih visokih pričakovanj do učenca v znanju: eden temeljnih ciljev šole je razvijanje učenčevega znanja (vsebin, spretnosti in vrednot) in razgledanosti. Da bi bil učni proces za učenca spodbuden in tematika obravnave za učenca izziv, pa mora učitelj poučevanje in učenje postavljati v območje bližnjega razvoja, torej malo nad tem, kar učenec že zna ali obvlada. Učiteljeva vloga torej ni preprosto v tem, da olajšuje proces učenja učencev, pač pa tudi, da ga otežuje nad tisto, kar učenci že znajo. Inflacija ocen je že dolgo znana težava slovenskega šolskega sistema (Zupanc, 2010; Zupanc in

Bren, 2010; Zupanc idr., 2012), ki jo je v zadnji instanci mogoče rešiti le konkretno z realnostjo in pravičnostjo ocenjevanja učiteljev in šole bi učitelje morale pri tem podpirati. Čeprav od učitelja zahteva več priprav in truda, so učencem primerna visoka pričakovanja še posebej pomembna v primerih učencev, ki so socialno-ekonomsko ali drugače deprivilegirani, in učencev s posebnimi potrebami. Refleksija v tem polju zahteva tudi povezovanje analize dosežkov posameznega učenca z drugimi vidiki njegovega individualnega položaja oz. življenjskih pogojev.

Refleksija učiteljevega vodenja pedagoškega procesa v vidika vprašanj, koliko pouk podpira vzpostavljanje učenčevega odnosa do objektivne realnosti (vzpostavljanje znanja kot objektivne resnice, učenje iz znanja in neznanja, uspeha in neuspeha, razlikovanje med subjektivnimi in objektivnimi kriteriji razsojanja, razumevanje virtualnega digitalnega sveta itn.). Marsikaj v sodobnem potrošniškem in digitalnem svetu (družbi) in v šolskem polju ne spodbuja vzpostavljanja učenčevega »odnosa do realnosti«. V pedagoškem procesu učenci seveda ugotavljajo, kaj že znajo in česa še ne, presojajo o lastnem védenju in védenju drugih, učitelj pa lahko vodi pedagoški proces tako, da učenec spoznava resničnost in se uči *iz lastnega znanja in neznanja, iz uspeha in neuspeha lastnih dejanj*, ali pa učencu pouk omogoča ostajanje v lastnem (zaprt) svetu zgolj subjektivnih meril. Treba je reflektirati vprašanja statusa znanja v poučevanju in odnosu učiteljev do znanja (Kodelja, 2010; Kodelja, 2012; Krek in Hodnik, 2022), ki se prenaša na učence, ocenjevanje znanja, vpeljevati razumevanje delovanja digitalnega in virtualnega sveta svetovnega spleta (Broekman idr., 2016), medijske vzgoje (Mason idr., 2018; Staab in Thiel, 2022) itn.

Refleksija razvijanja želje po znanju, ki jo podpirajo zunanje spodbude, denimo pozitiven odnos vseh pomembnih drugih do znanja, ki sporoča, da je znanje vrednota (Furedi, 2009; Krek in Hodnik, 2022), nedvoumna pričakovanja staršev, da je zanje pomembno znanje otroka, ne ocena sama na sebi, transparentno postavljeni okviri zahtev šole, jasno izražena pričakovanja drugega v procesu poučevanja in učenja. Prizadevanje za kakovost znanja (znanja v širokem pomenu: znanja vsebin, spretnosti in vrednot) in načelo izražanja visokih pričakovanj do učenca vključuje *nujnost zunanje spodbude* (zunanja spodbuda ni v nasprotju z razvijanjem želje po znanju) *in učenčevega vlaganja navora* v učni proces, brez česar učenci ne morejo uresničiti svojih potencialov. Različni sodobni vplivi družbe in tudi slogani v edukaciji (denimo prej omenjena teza Spencerja, da mora biti učenje prijetno in ne prisiljeno;

nerereflektirano razumevanje motivacije kot teze, da bi morali biti učenci notranje motivirani za učenje itn.) vodijo v načine dela in v mišljenje, da bi morala biti šola za učence in učitelje predvsem *nenaporna* in *zgolj prijetna*. Učinke teh pojavov bi morali šola in učitelji reflektirati. Šola, ki je za učence spodbudna in izziv, se mora odpovedati temu, da se izogiba oblikam zunanje spodbude, *ker* jih učenci lahko občutijo kot prisilo. Podpiranje napredka in želje po novem znanju implicira, da učitelj v učnem procesu učencu zastavlja vse višja pričakovanja oz. učne zahteve, ki so takšne, da mu omogočajo tudi razvijanje zmožnosti prevzemanja (glede na vse ostale okoliščine) vse večjih obremenitev, odgovornosti in samostojnosti.

Refleksija spodbujanja moralnega razvoja učenca tudi z razvijanjem občutka dolžnosti zaradi dolžnosti. Otrok in mladostnik se razvija in nazadnje postane odgovorna odrasla oseba. Od samostojne in odgovorne osebe v različnih vlogah odraslega (v družini, na delovnem mestu, v družbi) družba pričakuje tudi občutek dolžnosti oz. zmožnost opravljanja *dolžnosti zaradi dolžnosti*, ta občutek opravljanja dolžnosti pa je treba začeti razvijati pri otroku. Učitelj in starši razvijajo občutek dolžnosti pri otroku in mladostniku s tem, da postavljajo učenca oz. otroka pred učne zahteve, ki so mu tudi *predstavljene* (argumentirane) kot opravljanje dolžnosti zaradi dolžnosti (ne glede na to, ali otroku zagotavljajo ali ne zagotavljajo užitka ali ugodja, ali ima zanje interes itn.). Šolo in z njo povezane naloge učenec mora opraviti, ker je to njegova dolžnost (ne le pravica ali ker bi ga to že tako ali tako veselilo). Pri tem ne gre za vzgajanje ubogljivih državljanov, pač pa za privzemanje pojma dolžnosti, ki je eden od temeljev etike, ki odraslemu avtonomnemu posamezniku omogoča etična ravnanja glede njegovih privzetih dolžnosti in (med drugim) profesionalno delovanje. Moralni razvoj učenca, ki mu omogoča samostojno obvladovanje tudi tistih življenjskih nalog in situacij, v katerih zmore kot odrasla oseba opraviti dolžnosti *zgolj zaradi dolžnosti*, ne da bi jo vodili drugi osebni razlogi, ni v nasprotju z drugimi podporami in ne izključuje podpore učencu na področjih, kjer je uspešnejši in kjer si prizadeva zaradi lastne, individualne želje.

Vzgoja, poučevanje, podpora

Vzgoja, ki ni zasnovana primarno na osnovi groženj s sankcijami in retributivnimi »vzgojnimi ukrepi«, pač pa s transfernim odnosom, ki ga vzpostavijo učenci do učitelja, ki zahteva tudi skrb za avtoriteto učitelja in podporo staršev ter veljavo družbenih norm in

šolskih pravil, mora vključevati tudi specifične strategije dela z učenci (v obstoječem zakonodajnem okviru bi bile pojmovane kot »proaktivne in preventivne dejavnosti«) in biti premišljena in nadgrajevana vsako leto sproti glede na tipičnost in pogostost pojavljanja zaželenega in neželenega vedenja.

Da bi bile šole v to usmerjene, bi bilo treba koncept »vzgojnega načrta šole« poleg že zgoraj navedenega **dopolniti na drugih področjih**. V nadaljevanju obravnavamo dve področji: inkluzijo in specifične strategije dela z učenci.

Uporaba mediacije in restitucije (Verbnik Dobnikar, 2007a; Verbnik Dobnikar, 2007b), ki sta bili promovirani strategiji v obdobju uvajanja vzgojnega koncepta v osnovno šolo, gotovo zahteva še nadaljnje izobraževanje in poglobljanje v šolah. Vendar spodbujanje pozitivne socialne klime in splošno zasnovane vzgojne strategije ne morejo ustrezno odgovoriti na različne tipične in pogoste vzgojne izzive. Sedanja konceptualna postavitev pri heterogenosti populacije učencev ne zajame tipičnih posebnosti učencev (ki so lahko pogoste) in specifičnih težav ter šol ne usmerja v iskanje specifičnih strategij dela z učenci – nasploh usmerja bodisi v uporabo splošnih vzgojnih strategij (kot sta denimo mediacija in restitucija) bodisi v sankcioniranje kršitev pravil s predvidenimi vzgojnimi ukrepi v pravilih šole.

Sistem vzgojnih ukrepov je zasnovan tako, da šola postopoma uporablja vse »težje« vzgojne ukrepe. Kot najbolj »resni« vzgojni ukrep pred prešolanjem je predviden formalni »vzgojni opomin«. Šele tedaj mora šola pripraviti *individualizirani vzgojni načrt*, ki je pripravljen za učenca kot posameznika (6o. f čl., ZOS). Šola torej prične z za učenca specifičnimi vzgojnimi strategijami šele »na koncu« vzgojnega ukrepanja, ko se je pokazalo, da splošno zasnovani vzgojni ukrepi ali preventivne dejavnosti niso delovali. Nasploh to pomeni, da šola na vzgojnem področju prične bolj sistematičen premislek o delovanju učenca kot posameznika šele takrat, ko je položaj že izjemno konflikten in težko rešljiv, **ko pride do ekscesnega dogodka**, ko neko neželjeno vedenje ali položaj učenca že daljše obdobje ostaja brez v posameznika usmerjenega odziva šole.

V zadnjih dveh desetletjih je uvajanje koncepta inkluzije v rednih šolah postopoma vzpostavilo vzporedni sistem specifične obravnave učencev s posebnimi potrebami, ki imajo individualno obravnavo. Usmerjanje je le vrh t. i. slovenskega petstopenjskega modela obravnave učencev z učnimi težavami (Kavkler, 2011), ki ga je uveljavila specialna pedagogika. Čeprav naj bi se inkluzija nanašala na vse učence in naj bi bila ob tem usmerjena »v potrebe posameznika«,

tudi na področju učnih težav in učencev s posebnimi potrebami opozarjajo na napako prepoznega odziva: »Povsem napačna je usmeritev čakanja na učenčevo neuspešnost, da le-ta doseže kriterije za organizacijo ustrezne specialno-pedagoške pomoči in podpore. Uresničevanje modela ‹čakaj na neuspeh› povzroči, da učenec s posebnimi potrebami tudi potem, ko je že usmerjen v intenzivnejši program pomoči, premalo napreduje.« (Kavkler, 2011, str. 23–24)

Pri zakasnelem odzivanju šole na neželjeno vedenje na vzgojnem področju prihaja do podobne situacije, a z bistveno razliko, da je koncept vzgojnega opomina z individualiziranim vzgojnim načrtom že zasnovan kot ukrep, ki sledi »na koncu«, medtem ko je petstopenjski model za učence z učnimi težavami vendarle zasnovan kot *na potrebe učenca* usmerjen odziv šole v načelu *za vse učence*.

Lahko rečemo, da sta vzgoja in podpora v osnovni šoli dva vzporedna sistema: imata ločeno sistemsko zakonodajo in ločene (nepovezane) predvidene postopke delovanja. Posledica sedanjih sistemskih ureditev je, da nič ne spodbuja šole kot institucije, da bi povezovala in reflektirala *poučevanje, vzgojo in podporo* učenca, ker ta področja niso sistemsko povezana in dejansko procesno vzpostavljena. Petstopenjski model (po konceptu »odziva na obravnavo« – ang. *response to intervention*) na mnogih šolah ni uveden sistematično, ker po vsem videzu ni ustrezno predpisan; ni sistemskih povezav med specialno-pedagoško usmerjenostjo v »pomoč in podporo« ter na drugi strani vzgojo, ker so že konceptualni okviri »vzgojnega načrta šole« zasnovani kot nepovezani z učenčevimi možnimi učnimi težavami ali »posebnimi potrebami«, **obenem pa je področje vzgoje zasnovano kot nepovezano s poučevanjem**. Nedoslednost takšne sistemskih postavitev je, da je učenec celota in ni razdeljen na področja svojega delovanja: vplivi ali opustitve na sedaj sistemsko ločenih področjih poučevanja, vzgoje in podpore (inkluzije) se prepletajo in velikokrat je realnost takšna, da bi šola **glede istega učenca morala premisliti vsa tri področja hkrati** (lahko da že na samem začetku ob vstopu v šolo).

Na prvi pogled mogoče res ni videti, da imajo določene dejavnosti šole, ker so primarno usmerjene v učinkovito poučevanje, tudi funkcijo preprečevanja neželenega ali motečega vedenja učencev, naj jih nekaj navedemo: a) merjenje temeljnih spretnosti bralne pismenosti (branje, pisanje ...) s kratkimi preizkusi po standardiziranih postopkih vrednotenja, ki temeljijo na standardih znanja po posameznih razredih, in izvajanja poučevanja na tej osnovi; b) evalviranje učnih navad in dela učenca ter osebni rasti in vedenja v skupini; c) načrtovanje izvajanja petstopenjskega modela ali večstopenjski model podpore

želenemu vedenju, merjenje učinkov programa podpore na vedenje, č) šolska organizacija možnih modelov izvajanja DSP, ki povezuje vključene in preprečuje zgolj individualno delo z učencem izven oddelka.

Koncepta inkluzije, ki smo ga prej povezali z izrazom podpora, ni mogoče reducirati na »pomoč in podporo«, poleg podpore vključuje tudi tako poučevanje kot vzgojo, obenem pa ločevanje teh področij dela z učenci. Zato bi se bilo treba prizadevati za sistemsko ureditev, ki bi formalno v zakonodaji in dejansko procesno na šoli povezala in spodbujala načrtovanje in reflektiranje vzgojnega, poučevalnega in podpornega oz. inkluzivnega delovanja učiteljev in šole.

Teh treh konceptov ne kaže le povezovati, marveč tudi izpostavljati in ohranjati v šolskem sistemu. Naj navedemo primer. K ciljem 2. člena krovnega zakona na področju šolstva (Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju) je bil pred časom pod imenom »varno in spodbudno učno okolje« naknadno dodan 2. a člen.¹ To ime je že postalo slogan, pod katerim se v šolskem prostoru izvajajo projekti, preneseni iz drugih okolij pod predpostavko njihove univerzalne veljavnosti. Na videz obrobni termin »varno in spodbudno učno okolje« lahko nakazuje pomembnejše konceptualne premike in sistemske posledice, ki zahtevajo razmislek. »Učno okolje« se v tem kontekstu nanaša na vse oblike nasilja oz. na njihovo preprečevanje in na neenakopravno obravnavo »otrok in mladostnikov« v vrtcih in šolah, torej diskriminacijo, kar je v kontekstu »vzgojnega načrta šole« inherentni del vzgojnega delovanja vrtca in šole. Zakaj vpeljati »učenje«? Izraz »učno okolje« nadomesti možne izraze »šolsko okolje« (šola ali vrtec) ali »vzgojno-izobraževalno okolje« – in te vpeljane pedagoške koncepte postavi ob stran. V ozadju je nemara psihološki koncept učenja, po katerem je vzgojo in izobraževanje moč zvesti na učenje. Kakšno sporočilo v šolski sistem vpeljuje vrstni red izrazov slogana, kjer je na prvem mestu varnost in na drugem mestu spodbudnost delovanja? Ali ne bi bilo za vrtec in šolo bolj konsistentno na prvo mesto postaviti spodbudnega okolja vrtca in šole? Ali je lahko samoumevno, da v vzgojno-izobraževalnem okolju izpostavljamo varnost pred spodbudnostjo okolja? Ali je treba predpostaviti, da je šola nevarno okolje, tako da je varnost prva skrb in učitelji postajajo skrbniki za varnost – varnostniki?

1 Glasi se: »V vrtcih, šolah in drugih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami se v skladu s cilji iz prejšnjega člena zagotovi varno in spodbudno učno okolje, kjer je prepovedano telesno kaznovanje otrok in vsakršna druga oblika nasilja nad in med otroki in neenakopravna obravnava, ki bi temeljila na spolu, spolni usmerjenosti, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi, rasni, etnični in narodni pripadnosti ter posebnosti v telesnem in duševnem razvoju.« (2. a člen, ZOFVI).

Povezovanje vzgoje, poučevanja, podpore in specifične strategija dela s skupinami učencev ali z učencem

Postavljamo tezo, da se je delovanje šol v zadnjih dveh desetletjih pomikalo v smer »individualne pomoči in podpore« in zanemarjanja specifičnih vzgojnih, poučevalnih in podpornih strategij dela s skupinami učencev.

Strategije, ki bi jih učitelji na šoli uporabljali v odnosu do določenih tipičnih težav oz. do učencev s tipičnimi (za več učencev skupnimi) težavami, seveda zahtevajo predhodno sistematično identifikacijo razlogov za vedenje ali težave pri učenju in usklajeno delovanje na posamezni šoli. Zakaj šolski sistem ne podpira specifičnih strategij dela, ki bi bile vezane na težave, tipične za več učencev v oddelku ali vsaj na šoli? Deloma je razlog v egalitarnih tendencah in nasprotovanju diferenciaciji v šolskem sistemu, ki se nemara kaže tudi v tem, da strokovne institucije izvajajo veliko projektov, manj pa se posvečajo stalnemu strokovnemu usposabljanju učiteljev na področju diferenciacije.

Na področju vzgojnega delovanja je empirična raziskava (Krek idr., 2019) ugotovila, da koncept vzgojnega načrta ni spodbudil strokovnega razmisleka šol v smeri iskanja specifičnih strategij in še posebej ne diferenciranih specifičnih strategij, usmerjenih v delo s tipičnimi skupinami učencev. Šole bi si morale bolj načrtno postavljati cilj, da trajno odpravijo določene težave, ki jih zaznajo pri učencih. V kontekstu pojavov nasilnega ali motečega vedenja bi ta cilj moral šole usmeriti v raziskovanje in razumevanje kontekstualnih razlogov, ki niso neposredni povod za določeno učencevo dejanje nasilja ali za kontinuirano moteče vedenje, marveč razlogov, ki v »ozadju« vodijo njegovo vedenje in so trajnejši subjektivni razlog pojave. Učitelj mora raziskati in razumeti to ozadje oz. kontekst učencevega vedenja in delovati specifično glede na te različne kontekstualne razloge za neželene, moteče ali nasilno vedenje.

V nadaljevanju obravnavamo nekaj primerov, zakaj bi bilo treba povezovati poučevanje, vzgojo in podporo ter iskati specifične strategije za specifične skupne pojave učnih težav učencev, neželenega vedenja in nasilja.

Tipi starševske avtoritete in njihovih ravnanj imajo različne učinke na otroke. Na osnovi več raziskav (Eisenberg idr., 2006; Ginsburg idr., 2009; Parke in Buriel, 2006; Paulussen -Hoogeboom idr., 2008) Bernstein ugotavlja, da so trije od štirih tipov starševstva: permisivni popustljivi, permisivni zanemarjajoči in avtoritarni povezani

z različnimi neželenimi osebnimi, družbenimi in čustvenimi značilnostmi, ki se izkažejo v šolskem okolju v obliki tesnobe in slabših dosežkov, a tudi kot neodgovornost, impulzivnost, odvisnost, pomanjkanje vztrajnosti, nerealna pričakovanja in zahteve ter nepoštenost. Avtoritativno starševstvo pa je običajno povezano z najbolj prilagojenim družbenim, čustvenim in moralnim razvojem in s polnim izrazom otrokovih intelektualnih zmožnosti (Bernstein, 2013a, 2013b).

Nakazane razlike v starševski vzgoji lahko vodijo v pomembne razlike v vedenju učencev že ob vstopu v šolo.

Avtoritarna vzgoja in različne oblike fizičnega (ali psihičnega) nasilja nad otrokom v izven-šolskem okolju lahko že pri najmlajših učencih ustvarijo neželene obrambne vzorce, ki jih v šoli vodijo v moteče vedenje ali nasilje. Moteče vedenja/nasilje se pojavi zaradi tesnobe v socialnih situacijah, neupravičenega strahu in se kaže kot naučeno agresivno vedenje v stikih s sovrstniki (in/ali odraslimi). Lahko je posledica neznanja oz. nepoznavanja družbeno pričakovanih socialnih odnosov, zaradi strahu in neznanja sledi občutek nemoči in nezmožnost, da bi se v socialnih interakcijah s sošolci ali z učiteljem vedel brez uporabe nasilja ali pro-socialno razreševal nastale socialne situacije (posledice so lahko, ne pa nujno, motnje pozornosti in koncentracije, psihosomatske težave, slabši uspeh v šoli). *Razlog* nasilja ali motečega vedenja ni neposredno v šolskem okolju, marveč v izvenšolskem okolju privzeti nasilni vzorci vedenja (»kot subjektivno normalni«) in lastno nasilje kot priučena obrambna reakcija pred »nasiljem« drugega. Če bi šola želela te privzete neželene vzorce spremeniti, vzgojne sankcije (kazni) niso primerno ukrepanje ali vsaj ne zadoščajo, ker je treba učenca predvsem šele naučiti ustreznega vedenja in kulturnih norm, ker v izvenšolskem okolju ni imel ustreznih zgledov. Primerna specifična strategija dela je torej resocializacija učenca, odpravljanje neželenih vedenjskih vzorcev in učenje ter navajanje na želene kulturne norme in s tem povezano vedenje. V tej specifični strategiji resocializacije mora učitelj povezovati vzgojo, poučevanje in podporo, saj je učenca treba resocializirati v šoli, torej pouk zasnovati tako, da ga uči primerne vedenja, v oddelku vzpostavljati sprejemajoče socialno okolje, vzgojno delovati v razmerju do drugih učencev (sošolcev), da bodo vedeli, kako sodelovati (da se umaknejo, če sošolec postane nasilen, da na vedenje sošolca ne reagirajo obrambno z lastno agresijo itn.). Učitelj bi o vsem tem moral seznaniti starše sošolcev, jim predstaviti svoja pričakovanja in jih pridobiti za sodelovanje, da bodo pri svojem otroku podprli vzgojno delovanje šole v tem primeru. Predpostavka so jasno vzpostavljena prosocialna pravila vedenja v oddelku. Takšna situacija se v

posameznem oddelku lahko pojavi le pri enem učencu, lahko jih je več. Že če ima šola tri oddelke, bi vzgojna zasnova, v kateri šola oblikuje takšno specifično strategijo dela, podprla več učiteljev in več učencev.

To pa ne izključuje načrtovanja specifičnih strategij, ki so primerne za delo s starejšimi učenci v višjih razredih, uporabe restitucije, mediacije, vzgojnih ukrepov, ki po eni strani učijo in vzgajajo za privzemanje želenega vedenja in po drugi odvrtačajo od neželenega vedenja.

Permisivni popustljivi in permisivni zanemarjajoči tip avtoritete oz. starševstva lahko vodi v to, da je učenec ob vstopu v šolo subjektivno nepripravljen za delo v šoli, kar vodi v njegovo neželjeno ali moteče vedenje (Maccoby in Martin, 1983; Maccoby, 1992; Winterhoff, 2008; Eberhard, 2015; Pinguart, 2017).

Neželeno/moteče vedenje lahko na kratko opišemo s tem, da učenec po eni strani nenehno zahteva pozornost učitelja, ki naj bi mu jo učitelj individualno izkazoval, in učenec to pozornost pričakuje, čeprav ne ravna tako, kot bi bilo v skladu s pričakovanji učitelja. Po drugi strani si učenec ne more priznati lastne »nepopolnosti« in sprejeti, da nečesa še ne zna, ne zmore sprejeti lastne napake, pri igrah se ne zmore soočiti z izgubo, da je bil poražen, problem pa poskuša preprečevati tako, da ignorira ali si podreja učitelja, se zapira vase ipd., da išče načine izogibanja položaju, v katerem bi se izkazalo njegovo neznanje, ali z izbruhom nasilja, ko pride do napake.

Razlog neželenega/motečega vedenja ali nasilja učenca izhaja iz formiranja osebnostne strukture, ki bi mu morala v njegovi starosti že omogočati presojanje sebe, svojih dejanj in razmerja do drugih s simbolnimi kriteriji, tj. ponotranjenih in privzetih družbenih/kulturnih norm in šolskih pravil. Narcistično pričakuje »ljubezen učitelja« ne glede na lastna ravnanja, učitelja si šestletnik hoče podrediti tako, kot je pred tem odrasle podredil v izvenšolskem okolju. Učitelj lahko prične ta razlog neželenega vedenja odpravljati tako, da njegova dejanja pri vodenju pouka podpirajo procese simbolnih identifikacij pri učencu, s katerimi bo učenec ponotranjil norme kulture, pričel sprejemati pričakovanja družbe (učitelja kot Drugega, ki zastopa družbena pričakovanja) in avtonomno slediti zahtevam pouka.

Konceptualno ozadje podreditve učenca kulturi – kantovskega »discipliniranja« – lahko interpretiramo v kontekstu vloge eksternosti v vzgoji človeka in njegovi socializaciji. V perspektivi psihoanalitične teorije se oba tipa permisivne avtoritete bistveno razlikujeta od obeh drugih tipov, to je avtoritativne in avtoritarne avtoritete, ki sta na različna načina represivni. Ob tem je treba še enkrat izpostaviti, da

avtoritarna avtoriteta, običajno povezana z oblikami nasilja, v otroku pušča posledice, ki se lahko kažejo kot neželjeno vedenje. A le avtoritativna in avtoritarna avtoriteta izkazujeta visok potencial, da pri otroku razvijeta ponotranjeno instanco simbolnega Zakona (»glas vesti«) in da se na tej osnovi razvije otrokov odnos do dolžnosti, vendar ima avtoritarni tip avtoritete tudi jasne neželene posledice. Kot je že v 80-ih izpostavil Žižek (Žižek, 1985, 1987), se avtonomno, svobodno, odgovorno bitje, ki je zmožno samostojnega, avtonomnega delovanja, vzpostavi izključno na osnovi določenega heteronomnega, zunanjega pritiska. Avtonomija subjekta je rezultat *ponotranjene prisile oz. simbolne identifikacije* z nosilcem te prisile. V perspektivi psihoanalitične teorije glede na izid teh procesov lahko pride do bistvene razlike v osebnostni strukturi in s tem v odnosu, ki ga ima otrok oz. učenec do simbolne matrice kot take. Posledično se bistveno razlikuje njegovo dojemanje vrednot in norm ter način, kako svoje intelektualne zmožnosti uporabi v procesih refleksije in svojih ravnanjih. Ključno vprašanje za tiste, ki vzgajajo, je, ali delujejo tako, da pri otroku *lahko* pride do tega, da se matrica simbolnih družbenih norm vanj vgradi tako, da začne delovati na način notranje zavezujočih pravil, tj. kot simbolni Zakon (»glas vesti«) oz. s freudovskim izrazom kot Ideal – Jaza. In da s tem družbene norme kot *ponotranjeno simbolno* prično generirati simbolizirano željo učenca. Ob tem je treba izpostaviti, da govorimo o uporabi splošno sprejetih kulturnih norm in pravil, uveljavljenih na neavtoritaren način, o avtoritativnosti, ki izključuje nasilje.

Specifična vzgojna/poučevalna/podporna strategija je torej na kratko avtoritativni tip avtoritete učitelja in delovanje učitelja, ki se *posebej posveti* temu, da v razmerju do učencev, ki izkazujejo opisane vzorce vedenja, *vztraja* glede postavljenih strokovnih pričakovanj tako pri pouku glede znanja kot glede na za vse učence v oddelku vzpostavljenih veljavnih norm in pravil.

Ravnanja učitelja v skladu z avtoritativnim tipom avtoritete so strokovno najzahtevnejša in zahtevajo tudi njegovo visoko angažiranost. Če se šola ne posveča izpostavljenemu problemu in išče temu ustrezne specifične strategije ter podpira učitelje, je razumljivo, da se bodo ti pričeli pragmatično prilagajati družbenim premikom: po eni strani ne zavzamejo avtoritativne pozicije v razmerju do permisivno formiranih učencev, po drugi strani pa se s tega strokovnega položaja tudi ne zoperstavljajo pritiskom permisivno delujočih in razmišljujočih staršev, še posebej, če nimajo podpore ravnatelja.

Če je v oddelku več otrok, ki se vedejo v skladu z opisanim vzorcem permisivne vzgoje, lahko postane nezaželeno vedenje

»normalna« oblika vedenja, sicer »motečega vedenja«, a učitelj želi predvsem izpeljati učni proces. Nekaj desetletij nazaj ni bila naloga razrednega učitelja v osnovni šoli, da bi opravljajal vzgojne naloge staršev in vzgojiteljev iz obdobja pred vstopom učenca v osnovno šolo – še manj pa je bila to naloga učiteljev v zadnjih štirih letih osnovne šole. Zato se z vidika izpeljave načrtanih vzgojno-izobraževalnih ciljev in da proces poteka s čim manj motnjami, lahko zdi strokovno upravičeno, da učitelj na moteče vedenje učenca odreagira tako, da ga trenutno umiri. Ta razmislek in usmerjenost učitelja v kratkoročni cilj pa lahko povzroči dolgoročno škodo tako individualnemu učencu kot splošni kakovosti učnega procesa ter pušča dolgoročne negativne posledice v nadaljnjih letih šolanja (s tem pa verjetno tudi v nadaljnjem življenju). Učitelj tudi sam na dolgi rok krepi neželjeno »moteče vedenje« in subjektivno strukturo učenca.

Pri šestletnikih je težje prepoznati resnost problema, toda prav na začetku je lažje odpravljaliv in vzgojna ravnanja učiteljev imajo lahko najtrajnejše učinke. Zato bi bilo zaželeno, da osnovne šole med specifične strategije dela v prvih letih osnovne šole vključijo avtoritativno vodenje pouka v skladu z avtoritativnim tipom avtoritete, ki je usmerjeno v odpravljanje neželenih učinkov permissivne vzgoje otroka v predšolskem obdobju. Učitelj pri avtoritativnem vodenju pouka ob vztrajanju na pričakovanjih, dolžnostih itn. učenca posluša, ga spodbuja, ga povezuje v skupnost, mu odpira prostor avtonomnega delovanja. Tako bi podprli moralni razvoj učenca, kognitivno kompetentnost, pripravljenost za učenje in sodelovanje pri pouku in s tem omogočili učencu, da lahko realizira svoje potenciale.

Naj na kratko izpostavimo še nekatere druge splošno prisotne pojave, kjer bi šola potrebovala načrtovanje preventivnega delovanja, vnaprej pripravljene specifične strategije dela, a se jim na tem mestu ne moremo podrobneje posvetiti. Slovenska družba je heterogena, zato se morajo šole spopasti z vprašanji vzgoje in etike, ki kljub razlikam deluje vključevalno, kar pomeni, da se zoperstavlja specifičnemu razlogu neželenega vedenja ali nasilja, denimo iz okolja privzetim diskriminatornim prepričanjem. Če učitelj ne želi le (začasno) odvracati učencev od neželenega vedenja, marveč odpraviti subjektivni razlog za takšno vedenje, je nujno, da v strategijo poveže vzgojno ukrepanje (restitucijo, vzgojne ukrepe šole itn.) in podporo s prilagajanjem poučevanja tako, da se pouk vsebinsko ukvarja s predelavo privzetih diskriminatornih norm ali prepričanj, da učence postavlja v socializacijske okvire, ki spreminjajo konkretno izražena diskriminatorna prepričanja učencev.

Nujnost permanentne pozornosti in s tem povezanih preventivnih specifičnih strategij izhaja iz samih oblik nasilja. Tu je treba izpostaviti medvrstniško trpinčenje (ang. *bullying*) kot posebno skupinsko vrsto medvrstniškega nasilja, ki ima tipične strukturne značilnosti. Permanentno pozornost zahteva zato, ker se lahko pojavi kadarkoli, šola konkretnih dogodkov ne more predvideti, lahko pa s precejšnjo mero gotovosti predvideva, da se bo ta vzorec nasilja v šolskem letu na šoli slej ko prej pojavil in lahko tudi med učenci, ki so bili prijatelji. Zato je del strategije tudi nenehna pozornost z namenom prepoznavanja pojavov medvrstniškega nasilja in spodbujanje podpore, sodelovanja, solidarnosti, občutljivosti za drugega. Še težje prepoznavne so posledice spletnega nasilja (vključno z medvrstniškim nasiljem), ki se pravno gledano dogaja v izvenšolskem prostoru, posledice pa se kažejo v vedenju učencev v šoli, zato se šola ne more izogniti posebej v ta pojav usmerjenim preventivnim dejavnostim. Morda še zahtevnejše je prepoznavanje in preprečevanje različnih oblik zlorabe otroka v domačem oz. izvenšolskem (nevirtualnem) okolju, ki ravno zaradi težje prepoznavnosti znakov pri učencu zahteva načrtovanje, stalno strokovno izobraževanje strokovnih delavcev, informiranje staršev o ravnanjih šole v takšnih primerih, podporo ravnatelja strokovnim delavcem v teh primerih itn. Ti okviri pa bi morali bolj premišljeno vključevati tudi načrtno delo s starši (etični kodeks, „pogodbo s starši“, dogovori o vzgojnem delu, pričakovanjih šole, avtoriteti in mejah strokovne avtonomije učitelja in šole), ne le opredeljevati načinov sodelovanja s starši, saj bi morali biti tudi dejavniki urejenega reševanja potencialnih konfliktnih situacij.

Kljub nujnosti zakonsko predpisanega okvira mora koncept dopuščati strokovno avtonomijo in stalno nadgrajevanje na ravni šol. Šole lahko na primer ugotovijo, da bi morale pričeti nadomeščati primanjkljaje na področju osebnosti in avtonomije učenca, ki so rezultat njegovega življenja v individualnem „zaprtim svetu“, odvisnosti od digitalne tehnologije in spleta, in da bi morale poudariti vključevanje učenca v skupnost in spodbujati interakcije v neposrednih socialnih odnosih.

Zaključek

Predlagamo razširitev obstoječega koncepta vzgojnega načrta šole v procesno vzgojno, poučevalno in inkluzivno podporno zasnovo in pripravo ter uvedbo teh sistemskih rešitev v celotni vertikali: vrtec, osnovna šola, srednje šole.

Pri tem mora biti zakonski model na ravni osnovne šole tudi konceptualno razširjen, vendar mora ostati dovolj odprt, da bi dopuščal nenehno nadgrajevanje, refleksijo ustreznosti in spreminjanje.

Že sedaj je predvideno, da pri **pripravi vzgojnega načrta in pravil** šole sodelujejo strokovni delavci šole ter učenci in starši. Pravila šolskega reda sprejme svet šole na predlog ravnatelja, ki si predhodno pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev. Vzgojni načrt sprejme svet šole na predlog ravnatelja po postopku, kot je določen za letni delovni načrt – vendar bi moral biti del tega dokumenta, ki se ga posodobi vsako leto. Poročilo je sestavni del letne samoevalvacije šole, torej je vsaj načeloma sistemsko že predvideno procesno delovanje in sodelovanje strokovnih delavcev, staršev in učencev (Podgornik in Vogrinc, 2017). Ključni razlog, da »vzgojni načrt šole« praktično uporablja le manjši del osnovnih šol, je verjetno poleg preozke zasnove koncepta v odsotnosti ustrezne podpore strokovnih institucij, ki bi morale stalno strokovno sodelovati in podpirati šole pri načrtovanju in samoevalvaciji učinkov na teh področjih.

Izzivi učiteljev in šol na področju vzgojnega delovanja so takšni, da bi bilo nujno spodbujati usklajenost delovanja učiteljev – tako različnih učiteljev istega oddelka kot podpore cele šole posameznemu učitelju. Da ne bi bil le posamezni učitelj tisti, ki vzgaja, marveč bi cela šola postala odgovorno vzgojno okolje.

Literatura

- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <http://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). J. Krek in M. Metljak (ur.). Pedagoški inštitut.
- Bernstein, D. (2013a). Parenting and teaching: What's the connection in our classrooms? Part one of two: How teaching styles can affect behavioral and educational outcomes in the classroom. *Psychology Teacher Network*, 23(2), 1–6.
- Bernstein, D. (2013b). Part 2 – Parenting and Teaching: What's the connection in our classrooms? *Psychology Teacher Network*, 23(3), 1–5.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Krtina.
- Broekman, F. L., Piotrowski, J. T., Beentjes, H. W. J. in Valkenburg, P. M. (2016). A parental perspective on apps for young children. *Computers in Human Behavior*, 63, 142–151.
- Drerup, J. (2014). Autonomy, Perfectionism and the Justification of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 63–87. <http://doi.org/10.1007/s11217-014-9426-3>

- Dusi, P. (2012). The Family-School Relationships in Europe: A Research Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13–33.
- Eberhard, D. (2015). *Kinder an der Macht: Die monströsen Auswüchse liberaler Erziehung*. Koesel-Verlag, Random House GmbH.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. in Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. V N. Eisenberg, W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3, (6. izd.) (pp. 646–718). John Wiley & Sons Inc.
- Furedi, F. (2009). *Why Education isn't Educating*. Continuum International Publishing Group.
- Ginsburg, K. R., Durbin, D. R., Garcia - Espana, J. F., Kalicka, E. A. in Winston, F. K. (2009). Associations Between Parenting Styles and Teen Driving, Safety-Related Behaviors and Attitudes. *PEDIATRICS*, 124(4), 1040–1051. <http://doi.org/10.1542/peds.2008-3037>
- Inglis, G. (2012). Reconstructing Parents' Meetings in Primary Schools: The Teacher as Expert, the Parent as Advocate and the Pupil as Self-Advocate. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 83–103.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora*. 1. natis. (str. 8–42). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra*. Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z. (2000). Pravičnost in ocenjevanje. V J. Krek in M. Cencič (ur.), *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola* (str. 15–23). Pedagoška fakulteta, Zavod RS za šolstvo.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Krtina.
- Kodelja, Z. (2010). O koncu česa pripovedujejo zgodbe o koncu izobrazbe? *Sodobna pedagogika*, 61(5), 14–35, 14–37.
- Kodelja, Z. (2012). Etika v šolstvu. V B. Kečanović (ur.), *Javna etika in integriteta: odgovornost za skupne vrednote: integriteta, odgovornost, vladavina prava* (str. 235–249). Komisija za preprečevanje korupcije.
- Kodelja, Z. (2023). Slogans as an integral part of educational discourse: two examples. *Policy futures in education*, 21(7), 736–816.
- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A. in Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the Authoritative School Climate Survey. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 238–255. <https://doi.org/10.1037/spq0000062>
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (1989). <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>. *Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin*. (1994). Uradni list RS (13. 6. 1994) MP, št. 7–41/1994 (RS 33/1994).
- Kovač - Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole* (Zbirka Obrazi edukacije, 11). Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Krek, J. in Hodnik, T. (2022). Poučevanje kot diskurz vednosti in utemeljeno verovanje v znanje. *Sodobna pedagogika*, 73(1), 30–56.
- Krek, J. (2013). Ni drugega pedagoškega diskurza = There is no other pedagogic discourse. V V. Pobežin (ur.), *Drugo pedagoškega diskurza* (str. 133–145). Pedagoški inštitut.

- Krek, J. (2015). Javna šola, avtonomija in paternalizem. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (1. izd.) (str. 133–152). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Krek, J., Hodnik, T., Vogrinc, J. (2019). The primary school moral education plan in Slovenia ten years after its introduction. *European journal of educational research*, 8(4), 1229–1243.
- Kroflič, R. (2006). *Kakšen vzgojni koncept potrebuje javna šola?* [What kind of moral education concept does state school need?] [PowerPoint slides]. <https://www.slideserve.com/kato/kaksen-vzgojni-koncept-potrebuje-javna-sola-perspektiva-vodenja-sole>
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54(4), 8–28.
- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole [Teachers' commitment to the moral educational objectives of state school]. *Contemporary Pedagogy/Sodobna pedagogika*, 55(spec. issue), 76–88.
- Kuhar, M. in Reiter, H. (2013). Towards a Concept of Parental Authority in Adolescence. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 135–155.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialisation of children: a historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017.
- Maccoby, E. E. in Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. V P. H. Mussen in E. M. Hetherington (ur.), *Handbook of child psychology* (4. izd.) (str. 1–101). Wiley.
- Mason, L., Krutka, D. in Stoddard, J. (2018). Media Literacy, Democracy, and the Challenge of Fake News, *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 1–10.
- Mugny, G., Chatard, A. in Quiamzade, A. (2006). The social transmission of knowledge at the University: Teaching style and epistemic dependence. *European Journal of Psychology of Education – EJPE*, 21(4), 413–427.
- Parke, R. D. in Buriel, R. (2006). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. V N. Eisenberg, W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6. izd., str. 429–504). John Wiley & Sons, Inc.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. in Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18(1), 5.
- Paulussen - Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A., Peetsma, T. T. D. in van den Wittenboer, G. L. H. (2008). Parenting Style as a Mediator between Children's Negative Emotionality and Problematic Behavior in Early Childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209–226.
- Peček, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. 1. natis. Tehniška založba Slovenije.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(1), 283–303. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.02.003>

- Pinquart, M. (2017). Associations of Parenting Dimensions and Styles with Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932.
- Podgornik, V. in Vogrinc, J. (2017). The Role of Headteachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality Assessment and Assurance of School Work. *SAGE Open*, 7(2), 1.
- Požarnik, H. in Čakš, A. (2007). »Če država od šole še kaj hoče, naj dopolni zakonodajo: (ne) vzgoja v šoli, *Delo*, 49(10), 13. jan. 2007, *Sobotna priloga*, str. 14–15.
- Quiamzade, A., Mugny, G. in Falomir - Pichastor, J. M. (2009). Epistemic constraint and teaching style. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 181–190. <http://doi.org/10.1007/BF03173010>
- Staab, P. in Thiel, T. (2022). Social Media and the Digital Structural Transformation of the Public Sphere. *Theory, Culture & Society*, 39(4) 129–143.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem = Pupils' education, learning and activity: breaking down pedagogic myths. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 34–57.
- Štefanc, D. (2011). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi = The conceptions of knowledge in educational discourse: some problems. *Sodobna pedagogika*, 62(1), 100–140.
- Štraser, N. (ur.). (2012). *Vzgojno poslanstvo šole: priročnik za načrtovanje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Verbnik Dobnikar, T. (2007a). Vzgoja za reševanje problemov in konfliktov v šoli – povrnitev pravičnosti in restitucija. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 204–225). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Verbnik Dobnikar, T. (2007b). Vrstniška mediacija v šoli: Primer vzgojne prakse na OŠ Narodnega heroja Maksa Pečarja. V T. Devjak (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 187–203). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into Practice*, 48(2), 122–129. <http://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- Winterhoff, M. (2008). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden (Oder, Die Abschaffung der Kindheit)*. Guetersloher Verlagshaus, Random Haus GmbH.
- Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju*. (1996). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Zakon o osnovni šoli*. (2005). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4510>
- Zupanc, D. (2010). Šolsko ocenjevanje v Sloveniji. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko*, 25(3–4), 157–169.
- Zupanc, D. in Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61(3), 208–228.

Zupanc, D., Cankar, G. in Bren, M. (2012). Interno ocenjevanje pri slovenski maturi. *Šolsko polje*, 23(3/4), 113–137, 283–284.

Žižek, S. (1985). »Patološki Narcis« kot družbeno nujna forma subjektivnosti. *Družboslovne razprave*, II(2), 105–142.

Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Delavska enotnost.

Irena Lesar

4 ALI SO GLASBENE ŠOLE V SLOVENIJI PRAVIČNO IN INKLUZIVNO ZASNOVANE? PRIMER GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek

Glasbeno izobraževanje v Sloveniji se v nekaterih primerjavah z drugimi državami kaže kot zelo zgledno urejeno, pa vendar se z vidika formalne urejenosti kot tudi na podlagi empiričnih raziskav odkriva kar nekaj perein in z uveljavljenim konceptom pravičnosti neuskklajenih rešitev. V prispevku je pozornost usmerjena na sprejemne preizkuse in na ključna cilja primarnega glasbenega izobraževanja, tj. ljubiteljsko in profesionalno glasbeno udejestvovanje.

Analiza pokaže, da bo potreben temeljit premislek o trenutno uveljavljenem načinu preverjanja glasbenih sposobnosti, ne samo zaradi metodoloških pomislekov (ali sploh lahko objektivno, zanesljivo, veljavno in dovolj subtilno merimo glasbene sposobnosti otrok), pač pa predvsem zaradi diskriminatornih učinkov na tiste, ki zaradi specifičnosti delovanja svojega telesa ali/in nespodbudnega okolja nimajo možnosti pokazati svojih glasbenih sposobnosti in se posledično vključiti v primarno glasbeno izobraževanje.

Z vidika temeljnih ciljev primarnega glasbenega izobraževanja je nekoliko kompleksnejša analiza pokazala, da se na nacionalni ravni na precej subtilen način favorizira cilj profesionalnega ukvarjanja z glasbo. Če k temu dodamo še neredko, a napačno prepričanje učiteljev in ravnateljev glasbenih šol, da učenci s posebnimi potrebami niso glasbeno nadarjeni, in dejstvo, da pedagoško delo z njimi zahteva določene prilagoditve in nove pristope, potem lahko sklepamo, da v trenutnem sistemu glasbenega izobraževanja in možnostih napredovanja v nazive večini učiteljev glasbenih šol ni v interesu ukvarjati se z učenci s posebnimi potrebami. Na koncu so navedeni tudi konkretni predlogi rešitev pri prepoznanih nepravilnostih, ki bi se jih na sistemski ravni morali čim prej lotiti.

Ključne besede: glasbeno izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami, učitelji glasbenih šol, ravnatelji glasbenih šol, koncept socialne pravičnosti

Are Music Schools in Slovenia Equitable and Inclusive? The Example of Music Education for Students with Special Needs

Abstract

In some comparisons with other countries, music education in Slovenia appears to be very well organised. However, both from the point of view of formal organisation and on the basis of empirical research, some crucial solutions are discovered that are not compatible with the established concept of justice. The article focuses on the entrance tests and on the main goals of primary musical education, i.e., amateur and professional musical engagement. The analysis shows that thorough consideration of the currently established method of testing musical abilities is necessary, not only because of methodological concerns (whether we can measure children's musical abilities objectively, reliably, validly and sufficiently subtly), but above all because of the discriminatory effects on those who, due to the peculiarities of the functioning of their body or/and a non-stimulating environment, do not have an opportunity to show their musical abilities and therefore do not participate in primary music education.

With regard to the main goals of primary music education, a more complex analysis has shown that the goal of professional involvement with music is favoured in a rather subtle way at the national level. If we add to this the not uncommon but erroneous assumption of teachers and principals of music schools that students with special needs are not musically gifted, and the fact that pedagogical work with them requires certain adjustments and new approaches, it can be concluded that most music school teachers are not interested in working with students with special needs in the current system of music education and teacher promotion opportunities. The paper concludes by proposing specific solutions to the identified inequities, which should be addressed at a systemic level as soon as possible.

Key words: music education, students with special needs, music school teachers, music school principals, concept of social justice

Nekaj formalnih poudarkov kot uvod v tematiko

Glasbeno izobraževanje v Sloveniji velja glede na nekatere kazalce kakovosti in urejenosti sistema (učni načrt, zakon, financiranje, poučevanje glasbeno teoretičnih predmetov) za enega izmed najbolj urejenih v Evropi, saj v večini evropskih držav poučevanje poteka na zasebni ravni (Smolej Fritz, 2010). V Sloveniji pa je glasbeno

izobraževanje organizirano kot javna dobrina in zasnovano v kontekstu splošnega (osnovnošolskega) izobraževanja, zato tudi zanj veljajo temeljna načela pravičnosti in enakih možnosti, spoštovanja in pripoznavanja drugačnosti, participacije in demokratičnosti ter sodelovanja in solidarnosti (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007, čl. 2). Temeljno vprašanje bo naslovljeno z vidika uveljavljenega koncepta pravičnosti v slovenskem šolskem sistemu (Krek, 1995; Krek in Metljak, 2011) kot zagotavljanja (poštenih) enakosti možnosti (Rawls, 1999).

Glasbene šole (v nadaljevanju GŠ), ki izvajajo primarno glasbeno izobraževanje in jim v tem prispevku namenjamo posebno pozornost, izvajajo različne programe: program predšolske glasbene vzgoje, program glasbene pripravnice, program plesne pripravnice, glasbeni program in plesni program (Zakon o glasbenih šolah – ZGla, 2006, čl. 4). Na straneh Statističnega urada Republike Slovenije (2022) lahko zasledimo podatke, da je v šolskem letu 2018/19 (zadnji dostopni podatki) GŠ obiskovalo 24.153 udeležencev¹, in sicer je bilo v predšolsko glasbeno vzgojo vključenih 344 otrok, v glasbeno pripravnico 1.352 otrok, v plesno pripravnico 1.077 otrok, v program Glasba 19.882 učencev in v program Ples 1.498 učencev. V program Glasba in Ples je bilo torej vpisanih 11,8 % osnovnošolske populacije.² Pri tem je treba poudariti, da je vpis v določene programe, ki jih izvajajo GŠ, pogojen z rezultatom na sprejemnem preizkusu, kar lahko razberemo iz 23. člena *Zakona o glasbenih šolah* (2006, čl. 23):

»Vpis v glasbene šole se opravi na podlagi opravljenega sprejemnega preizkusa. Ne glede na določilo prvega odstavka tega člena je vpis v program predšolske glasbene vzgoje in v program glasbene in plesne pripravnice mogoč brez sprejemnega preizkusa. Sprejemni preizkus opravljajo učenci pred vpisom. Vsebino sprejemnega preizkusa in druge podrobnosti določa izobraževalni program. Komisijo za sprejemni preizkus in nje-
ne naloge določi ravnatelj šole.«

Vpis v nekatere programe GŠ se torej lahko izvede, če otrok skupaj s starši izrazi interes in na sprejemnem preizkusu pred komisijo, ki jo izmed učiteljev GŠ določi ravnatelj, pokaže določeno mero glasbenih sposobnosti oz. nadarjenost.

1 V besedilu bo uporabljen moški slovnični spol kot spolno nezaznamovana oblika.

2 V šolskem letu 2023/24 naj bi bilo v vse programe GŠ vključenih 26.785 otrok (korespondenca z vodjem sektorja Glasbeno izobraževanje na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje, november 2023).

Čeprav je vprašanje, za čigav interes pri vpisu zlasti mlajših otrok pravzaprav gre (otrokovi ali/in starševi), lahko relevantno, bomo pozornost v tem prispevku namenili sprejemnim preizkusom. Na sprejemnem preizkusu učitelji GŠ s preverjanjem ritmičnih in melodičnih sposobnosti – kandidat izvede pesem po lastni izbiri, posamezna ritmična motive, posamezne tone po višini in metrum v različnih tempih; preveri se še razvitost glasbenega spomina in fizične dispozicije (Glasbena šola Kočevje, 2011) – ocenijo primernost posameznega kandidata za sprejem v GŠ. Ob tem se postavlja vprašanje, ali na ta način lahko dejansko objektivno merimo glasbene sposobnosti.

Ocena Zagovornika načela enakosti (2022) izpostavi še eno šibko točko trenutnega *Zakona o glasbenih šolah* (2006). Ta je zaradi nepredvidenih prilagoditev pri vpisu oz. sprejemnem preizkusu in glasbenem izobraževanju za učence s posebnimi potrebami diskriminatoren, na kar so v preteklem desetletju opozarjale že številne raziskovalke (Marčun Kompan, 2019; Peklaj, 2010; Piber, 2016; Smolej Fritz, 2010). Poleg dvoma v predhodno opisan način merjenja glasbenih sposobnosti se torej odpira vprašanje dostopnosti osnovnega glasbenega izobraževanja vsem zainteresiranim, torej vprašanje pravične urejenosti formalnih vstopnih pogojev.

Drugo področje, ki ga želimo posebej izpostaviti, pa je vprašanje ciljev osnovnega glasbenega izobraževanja. Kot lahko razberemo v relevantnih dokumentih (Krek in Metljak, 2011; ZGla, 2006), je namen GŠ opredeljen takole:

»Glasbene šole odkrivajo, negujejo in razvijajo glasbeno in plesno nadarjenost. Izkušnje in znanje, pridobljeni v glasbeni šoli, so izjemno pomembni pri nadaljnjem umetniškem izražanju v ljubiteljskih ansamblih, orkestrih, pevskih zborih in plesnih skupinah. Najbolj nadarjeni pa lahko svoje umetniško doživljanje sveta razvijajo v nadaljnjem glasbenem izobraževanju. Glasbena šola skrbi za privzganje občin kulturnih in civilizacijskih vrednot, ki izvirajo iz evropske tradicije, za vzganje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi. Med pomembne naloge glasbene šole sodi tudi skrb za prenos nacionalne in občečloveške dediščine na nove generacije, razvijanje nacionalne zavesti ter vzganje za multikulturno družbo, hkrati pa razvijanje ter ohranjanje lastne kulturne in naravne dediščine.« (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023)

Iz zgoraj navedenega je razvidno, da vloga GŠ v Sloveniji ni primarno namenjena le pripravi na kasnejše profesionalno (poklicno)

ukvarjanje z glasbo, ampak obsega tudi splošno izobraževalno in še zlasti vzgojno dimenzijo. S prenosom nacionalne in obččloveške kulturne dediščine naj bi GŠ vplivale ne le na večjo razgledanost mladit, temveč spodbujale tudi sposobnost sobivanja v kulturno heterogenih okoljih, spoštovanje drugačnosti, sodelovanje z drugimi in ne nazadnje razvijale otrokov obšolski interes oz. neprofesionalno, ljubiteljsko ukvarjanje z glasbo. Glede na ugotovitev, da nekatere GŠ z javno veljavnim programom izvajajo ločena programa, t. i. ljubiteljski in klasični program (npr. GŠ Rakovnik), bomo v prispevku pozornost namenili tudi vprašanju utemeljenosti ločevanja programov.

Preverjanje glasbenih sposobnosti s sprejemnimi preizkusi

Preverjanje glasbenih sposobnosti s sprejemnim preizkusom, ki smo ga opisali v uvodnem poglavju, odpira številna vprašanja. Na prvem mestu je pojmovanje glasbenih sposobnosti kot tudi njihov razvoj, nadalje možni načini preverjanja glasbenih sposobnosti ter njihova objektivnost in ne nazadnje tudi, kolikšna je napovedljivost rezultatov.

V drugi polovici 19. in v začetku 20. stoletja so bili mnogi raziskovalci prepričani, da so glasbene sposobnosti, podobno kot splošna inteligentnost, podedovane in da genetski material določa obseg izboljšanja glasbenih sposobnosti z učenjem (Hallam, 2018, v Laure, 2023, str. 70). Kako pa so sploh definirane glasbene sposobnosti? Pregled literature pokaže, da se še ni oblikoval konsenz o tem, kaj so glasbene sposobnosti, in da so opredelitve precej odvisne od avtorjeve perspektive, ki jo zavzame (npr. t. i. atomistična oz. elementaristična smer, unitaristična smer) (Smolej Fritz, 2000, str. 92; podobno tudi Laure, 2023). Predstavniki atomistične smeri glasbene sposobnosti pojmujejo kot skupek več neodvisnih sposobnosti, medtem ko predstavniki unitaristične smeri poudarjajo obstoj splošne mentalne sposobnosti, ki omogoča uspeh na glasbenem področju (Smolej Fritz, 2000, str. 92–93). Za obe smeri lahko rečemo, da so zasnovane na znanstveno nepreverjenih predpostavkah, je pa zanimiva ugotovitev, »da so avtorji, kljub različnim teoretičnim izhodiščem, uporabljali približno enake naloge, s katerimi so merili stopnjo razvitosti glasbenih sposobnosti« (Smolej Fritz, 2000, str. 94). Raziskave so še pokazale, »da testi glasbenih sposobnosti ne napovedujejo natančno prihodnjih glasbenih dosežkov, saj pridobivanje glasbenih spretnosti na visoki ravni od posameznika zahteva tudi precejšnjo zavzetost in napor« (Hallam, 2018, v Laure, 2023, str. 70).

Danes je že precej široko sprejeto stališče, da se prirojeni glasbeni potencial lahko razvija le z izpostavljenostjo glasbenim izkušnjam, ker so posameznikove sposobnosti »gnetljive, treba jih je namerno gojiti, zlasti sposobnosti na določenih področjih; [...]« (Subotnik, Olszewski - Kubilius in Worrell, 2011, v Laure, 2023, str. 71). To je na vzorcu 436 slovenskih osnovnošolcev (7 do 14 let) ugotovila tudi B. Smolej Fritz (2000), saj so se vse bazične glasbene sposobnosti (sposobnost razlikovanja višin, pomnjenja melodije, pomnjenja ritma in sposobnost analize sozvočij) s starostjo povečevale pri vseh udeležencih raziskave, vendar je bil napredek pri tistih, ki so obiskovali GŠ, hitrejši, razvoj se je zaključil prej in na višji ravni.

Preizkusi glasbenih sposobnosti so bili v začetku razviti v pomoč učiteljem glasbe pri izbiri učencev, ki bodo imeli največ koristi od glasbene vzgoje, in so temeljili na predpostavki, da je glasbena sposobnost prirojena ali pa vsaj določena v zgodnjem otroštvu. Danes je znano, da ti testi ocenjujejo že naučeno, zato lahko diskriminirajo posameznike, ki niso bili deležni spodbudnega glasbenega okolja (Laure, 2023, str. 78). Še več, čeprav so slušne sposobnosti, ki jih s testi večinoma ocenjujejo, pomembne, pa te »ne predstavljajo osnove za natančno oceno glasbenega potenciala. Zanimanje za glasbo in priljubljenosti za uresničevanje teh interesov so ključnega pomena za celovit razvoj glasbene sposobnosti in glasbenega znanja« (Bogunović, 2008; Hallam, 2018, v Laure, 2023, str. 78).

Problematika preverjanja glasbenih sposobnosti je torej večplastna, saj je zaradi kompleksnosti dejavnikov, ki niso povsem izolirani drug od drugega in zlahka dostopni, precej težko oblikovati preizkus, ki bi glasbene sposobnosti objektivno, zanesljivo, veljavno in občutljivo meril. Hkrati imajo rezultati ocenjevanja glasbenih sposobnosti, čeprav večinoma ne podajo jasne slike o otrokovih glasbenih sposobnostih, velik vpliv na pričakovanja učiteljev in tudi staršev. Pričakovanja pa pomembno vplivajo na učiteljevo spodbujanje potenciala in posledično na dosežke, kot potrjujejo tudi ugotovitve metaanalitične študije, saj »izgleda, da učitelji učijo več in na bolj topel način učence, do katerih gojijo pozitivna pričakovanja« (Rosenthal, 2002, v Gomboc, 2011, str. 99).

Dvom v trenutno uveljavljen način preverjanja glasbenih sposobnosti so v dveh raziskavah na reprezentativnih vzorcih izrazili tudi učitelji in ravnatelji slovenskih GŠ (Autor idr., 2023; Marčun Kompan, 2019), saj je za veliko večino učiteljev (75 %) in ravnateljev (79,4 %) pri glasbenem izobraževanju pomembna tudi motivacija in ne le ocena kandidatovih melodičnih in ritmičnih sposobnosti (Marčun

Kompan, 2019, str. 210). Hkrati je velik delež učiteljev (76,6 %) in ravnateljev (68,5 %) prepričanih, da nekateri glasbeno nadarjeni učenci nimajo dobro razvitega pevskega aparata, ki bi jim omogočal melodično izražanje (Marčun Kompan, 2019, str. 209). Z vidika glasbenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami smo ugotovili, da je le desetina učiteljev (9 %) in ravnateljev GŠ (12 %) prepričanih, da sprejemni preizkusi dopuščajo dovolj možnosti prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti tudi učencem s posebnimi potrebami (Astor idr., 2023, str. 24). Celo več, saj je skoraj dve tretjini učiteljev (61 %) izrazilo prepričanje, da bi po njihovi oceni morali biti sprejemni preizkusi posodobljeni za vse učence (Astor idr., 2023, str. 25). Nadaljnje poizvedovanje, ali je obstoječi način preverjanja glasbenih sposobnosti zadosten kriterij za vpis v GŠ, je pokazalo, da je več kot polovica učiteljev (57 %) na vprašanje odgovorila negativno. Svoje nestrinjanje so učitelji utemeljevali in kvalitativna analiza je pokazala naslednje kategorije: *neupoštevanje otrokovega razvoja, strah in trema pri otroku* ter da *na ta način ne preverjamo delovnih navad, motiviranosti, motorike in podpore staršev*. Nekateri so opozorili še na to, da *gre za časovno prekratek preizkus, da določeni otroci niso imeli predhodno možnosti razvoja glasbenih sposobnosti in se pojavi problem pri petju na sprejemnem preizkusu ter da bi bilo bolje vpisovati na podlagi glasbene pripravnice*. Posamično so še navajali, da so *razlike med GŠ glede na število prijavljenih, da je preizkus zastarel, da na potek preizkusa vpliva preveč drugih dejavnikov ter da melodični in ritmični posluh nista dovolj*. Dobri dve petini učiteljev (43 %) ocenjuje, da je obstoječi način preverjanja glasbenih sposobnosti zadosten kriterij za vpis v GŠ, pri čemer so svojo odločitev utemeljevali z naslednjimi argumenti: *preizkusi obsegajo dovolj informacij o otroku in ta preizkus deluje, da ni pogojev za kakšno drugačno izvedbo oz. da so že možne prilagoditve* (Astor idr., 2023, str. 25). Nezanemarljiva je tudi ugotovitev, da so kriteriji preverjanja glasbenih sposobnosti otrok odvisni od prostorskih in kadrovskih pogojev (Astor idr., 2023, str. 23). Včasih pa se v GŠ vpiše kandidate le na podlagi interesa, še posebej če je izražen interes za v določenem obdobju manj atraktivne inštrumente (npr. trobila).

Iz predstavljenega lahko zaključimo, da je trenutni način izvajanja sprejemnih preizkusov ne samo metodološko vprašljiv, saj med raziskovalci ni konsenza o tem, kaj naj bi bile glasbene sposobnosti in kako bi jih lahko čim bolj objektivno merili, pač pa raziskovalci ugotavljajo, da rezultati na testih glasbenih sposobnosti ne omogočajo zanesljive napovedi glasbenih dosežkov, saj so ti precej odvisni od

vloženega napora in zavzetosti učenca (Hallam, 2018, v Laure, 2023, str. 70). Še bolj zaskrbljujoča pa je ugotovitev, da je izraznost glasbenih sposobnosti močno pogojena z okoljem, v katerem otrok odrasča, na kar med drugim opozarjajo tudi nekateri učitelji in ravnatelji slovenskih GŠ. O(ne)mogočanje dostopanja do javnega izobraževanja na temelju dejavnikov, ki niso posameznikova izbira (družina in/ali hendikep), marveč je to danost ali udarec usode, kot to slikovito opiše Rawls (1999), pa je v osnovi nepravilno in vodi bolj v ohranjanje družbene stratifikacije kot v spodbujanje glasbeno sposobnih posameznikov.

Doseganje ciljev glasbenih šol: ljubiteljsko in/ali profesionalno ukvarjanje z glasbo

Po javno dostopnih podatkih (Statistični urad Republike Slovenije, 2022) GŠ obiskuje pomembno večji delež osnovnošolcev (v šol. l. 2018/19 je bilo vključenih 11,8 % osnovnošolske populacije) kot srednješolcev (od 73.110 vpisanih v srednje šole jih je bilo 1.140 oz. le 1,56 % vključenih v program glasbenega in plesnega izobraževanja). Iz teh podatkov lahko sklepamo, da večina učencev ne nadaljuje glasbenega izobraževanja na srednješolski stopnji oz. manjšina nadaljuje profesionalno pot. Ali se tisti učenci, ki svoje glasbeno izobraževanje zaključijo po končani GŠ, v svojem življenju (sploh kdaj) ljubiteljsko ukvarjajo z glasbo, je gotovo zelo relevantno vprašanje, s katerim bi lahko ugotavljali realizacijo cilja ljubiteljskega udejstvovanja, vendar raziskav na to temo ne poznamo.

V *Zakonu o glasbenih šolah* (2006, čl. 2) sta torej zastopana oba navedena cilja kot enakovredna. Upošteva se to dejstvo in prakse nekaterih zasebnih GŠ z javno veljavnim programom, kjer izvajajo ločena programa, t. i. ljubiteljski in profesionalni program (npr. Glasbena šola Rakovnik), so bili učitelji v raziskavi (Autor idr., 2023) vprašani, kakšno je njihovo stališče do morebitne uvedbe dveh ločenih programov na nacionalni ravni. Namen je bil zlasti spoznati argumente in poglede na njihovo razumevanje ter odnos do obeh ciljev v glasbenem izobraževanju. Stališča učiteljev glede uvedbe dveh programov (ljubiteljskega in profesionalnega) so precej deljena, saj jih je 52 % *PROTI* uvedbi in 48 % *ZA* uvedbo dveh programov. Kvalitativna analiza odprtih odgovorov je privedla do oblikovanja naslednjih kategorij argumentov *PROTI*: *obstoječi sistem dopušča dovolj prilagajanja; znižala bi se kvaliteta oz. standardi znanja; lahko bi prišlo do krivične vnaprejšnje kategorizacije učencev in javna GŠ nima nič z "ljubiteljskim*

muziciranjem” (sic). Argumenti ZA pa so uvrščeni v naslednje kategorije: *pozitiven vpliv splošnega glasbenega izobraževanja na posameznika; več časa za bodoče profesionalce; pričakovanja, sposobnosti in ambicije učencev oz. njihovih staršev se razlikujejo; večina ne nadaljuje glasbenega izobraževanja; lažja individualizacija in učenci s posebnimi potrebami niso glasbeno nadarjeni oz. so manj glasbeno nadarjeni* (sic) (Autor idr., 2023, str. 20–21).

Kvalitativna analiza pokaže, da se mnogi učitelji GŠ zavedajo nevarnosti vnaprejšnjega oblikovanja ločenih programov, ki lahko vodi v nižanje zahtev in vnaprejšnje kategoriziranje učencev oz. v možne nove oblike segregacije. Med argumenti ‚za‘ pa precej očitno izstopa, da bi ločitev omogočala več časa za ‚bodoče profesionalce‘ in bi na ta način svoje delo lažje individualizirali. Zanimivo je tudi, da nekateri svoj argument proti uvajanju dveh programov gradijo na stališču, da GŠ nimajo nič z ljubiteljskim muziciranjem, kar kaže na slabo poznavanje pravno-formalne urejenosti glasbenega izobraževanja v Sloveniji. Toda če omenjena cilja glasbenega izobraževanja v *Zakonu o glasbenih šolah* (2006) vzporejamo s *Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (2023), ki v 20. členu jasno opredeli, da se učiteljem GŠ z največ točkami vrednoti delo z izjemno nadarjenimi in ambicioznimi učenci³, potem je nekoliko lažje razumeti ta, četudi z zakonodajo neusklajen argument. Povsem logično je, da si učitelji GŠ v trenutnem sistemu napredovanja želijo med svojimi učenci zlasti izjemno glasbeno nadarjene in ambiciozne učence, ki nameravajo nadaljevati svoje glasbeno izobraževanje na sekundarni stopnji, saj jim ti omogočijo hitrejše napredovanje v nazive in posledično boljše plače.

Posebej je treba izpostaviti še kategorijo v odgovorih učiteljev, naklonjenih ločenima programoma, da učenci s posebnimi potrebami niso oz. so manj glasbeno nadarjeni. Ob tem je treba najprej opozoriti, da argument ni usklajen z raziskovalnimi ugotovitvami,

3 Učitelj v GŠ prejme 4 točke za »mentorstvo oziroma korepetitorstvo za vsako uvrstitev udeleženca izobraževanja, [...] zbor, komorne skupine, orkestra ali druge skupine, ki predstavlja vzgojno-izobraževalne zavode in se na tekmovanju na mednarodni ravni med predstavniki vzgojno-izobraževalnih zavodov najmanj petih držav uvrsti na prva tri mesta oziroma osvoji plaketo (zlato, srebrno, bronasto)« (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 2023, 20. člen, točka č, prvi odstavek). Učitelj v GŠ pa lahko prejme 2 točki za »mentorstvo oziroma korepetitorstvo za vsake tri udeležence izobraževanja, [...] zbor, komorno skupino, orkester ali drugo skupino, ki predstavlja vzgojno-izobraževalne zavode in se na tekmovanju na državni ravni uvrsti na prva tri mesta oziroma osvoji plaketo (zlato, srebrno, bronasto)« (20. člen, točka b, prvi odstavek), pa tudi za »mentorstvo za vsake tri učence glasbene šole, ki so uspešno opravili sprejemni izpit iz instrumenta na srednji glasbeni šoli« (20. člen, točka b, drugi odstavek).

saj so bile pri nekaterih skupinah učencev s posebnimi potrebami identificirane pomembno višje glasbene sposobnosti kot pri ostalih, ki posebnih potreb nimajo: npr.: učenci z avtizmom (Applebaum idr., 1979; Hourigan in Hourigan, 2009; Romani idr., 2021), učenci z ADHD (Raviotta in Raviotta, 2018a, 2018b), učenci s specifičnimi učnimi težavami (Overy idr., 2003; Raviotta in Raviotta, 2018a), slepi in slabovidni (Sacks, 2007). Nadalje je treba opozoriti na možne učinke takšnega prepričanja, saj se pri učiteljih – bodisi v vlogi izvajalcev individualnega pouka inštrumenta ali skupinskega pouka – zelo verjetno pojavi Pigmalionov učinek oz. samouresničujoča se prerokba (Gomboc, 2011). Če prepoznano, a žal napačno prepričanje učiteljev GŠ pogledamo še s perspektive meril v *Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (2023), potem je jasno, da je verjetnost pripravljenosti poučevanja učencev s posebnimi potrebami precej majhna. Oblikovanje posebnih programov za ljubiteljsko in profesionalno ukvarjanje z glasbo ima na primarni stopnji glasbenega izobraževanja z vidika zagotavljanja pravičnega izobraževanja (praviloma) zelo nezaželene učinke, saj se zgodnja diferenciacija splošno-izobraževalnih programov kaže kot nepravična, ker pogloblja družbeno razslojenost in ne omogoča razvoja individualnih potencialov, zato se ji je treba izogibati.

Zaključne ugotovitve

Čeprav je glasbeno izobraževanje v Sloveniji v nekaterih primerjavah z drugimi državami zelo zgledno urejeno (Smolej Fritz, 2010), pa se s formalnega in empiričnega vidika kaže kar nekaj perein in z uveljavljenim konceptom pravičnosti neuskklajenih rešitev. V prispevku smo pokazali, da je premislek o trenutno uveljavljenem načinu preverjanja glasbenih sposobnosti nujno potreben, saj ostaja utemeljen dvom, ali na predviden način – izvedba pesmi po otrokovi izbiri, posnemanje ritmičnih motivov, posameznih tonov po višini in metruma v različnih tempih; preverjanje razvitosti glasbenega spomina in fizičnih dispozicij (Glasbena šola Kočevje, 2011) – dejansko lahko objektivno merimo glasbene sposobnosti otrok. Pa ne samo zaradi nadaljnjih metodoloških pomislekov, ali je to res veljaven, zanesljiv in občutljiv način ocenjevanja glasbenih sposobnosti, temveč tudi zaradi znanega dejstva, da je razvitost zmožnosti petja, posnemanja in tudi glasbenega spomina močno pogojena z okoljem, v katerem otrok odrašča, kot tudi z morebitnimi specifičnostmi delovanja njegovega telesa (npr. vsi otroci ne zmorejo razviti svojega pevskega

aparata, četudi imajo visoke glasbene sposobnosti). Zato lahko oceno Zagovornika enakosti možnosti (2022), da je glasbeno izobraževanje zaradi formalno nepredvidenih prilagoditev izvedbe sprejemnih preizkusov diskriminatorno do učencev s posebnimi potrebami, razširimo, da je ta formalno predvideni vstopni pogoj za določene programe GŠ diskriminatoren tudi do vseh tistih učencev, ki so odraščali v manj spodbudnih okoljih za razvoj glasbenih potencialov. Dvom v utemeljenost izvajanja sprejemnih preizkusov torej ni izpeljan samo z metodološkega vidika (kako sploh lahko objektivno, zanesljivo, veljavno in občutljivo merimo glasbene sposobnosti), marveč se kaže relevantno tudi z vidika pravičnosti kot omogočanja enakih možnosti. Onemogočanje dostopanja do javnega izobraževanja na temelju dejavnikov, ki niso posameznikova izbira (družina in/ali hendikep), je v osnovi nepravično in vodi bolj v ohranjanje družbene stratifikacije. Na vprašanje, kako potem tudi učencem s posebnimi potrebami omogočiti dostop do javnega glasbenega izobraževanja, so nekateri ravnatelji GŠ odgovorili, da naj zanje država organizira ločeno glasbeno izobraževanje, najbolje v osnovnih šolah s prilagojenim programom in z učitelji, ki želijo z njimi delati (eden od predlogov ravnateljev GŠ na Srečanju ravnateljev v Portorožu, 6. 11. 2023). Predlagali so rešitev, ki jo je moč razumeti bližjo konceptu segregacije kot inkluzivnosti.

Z vidika temeljnih ciljev glasbenega izobraževanja je nekoliko kompleksnejša analiza pokazala, da sta cilja ljubiteljsko in profesionalno ukvarjanje z glasbo v *Zakonu o glasbenih šolah* (2006) zastopana kot enakovredna, a vendar so učitelji GŠ, upoštevajoč kriterije v *Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (2023), spodbujeni k ukvarjanju z glasbeno izjemno nadarjenimi in ambicioznimi učenci. Na nacionalni ravni se torej na subtilen način favorizira cilj profesionalnega ukvarjanja z glasbo. Če k temu dodamo še neredko, a napačno prepričanje učiteljev in ravnateljev GŠ, da učenci s posebnimi potrebami niso glasbeno nadarjeni (Autor idr., 2023, str. 22), in dejstvo, da pedagoško delo z njimi zahteva določene prilagoditve in nove pristope, potem lahko sklepamo, da v trenutno urejenem sistemu glasbenega izobraževanja in možnostih napredovanja v nazive večini učiteljev GŠ ni v interesu ukvarjati se z učenci s posebnimi potrebami. Zato preseneča ugotovitev, da je v šolskem letu 2022/23 kar 54 % učiteljev GŠ poročalo, da poučuje učenca s posebnimi potrebami, pri čemer je treba opozoriti, da gre za njihovo poročanje in ne za uraden podatek, ker GŠ teh podatkov ne zbirajo (Autor idr., 2023, str. 22).

Pričujoča analiza je pokazala, da je pravno formalna urejenost glasbenega izobraževanja v Sloveniji na določenih področjih potrebna temeljitih premislekov, saj niti ni usklajena z uveljavljenim pojmovanjem pravičnosti kot omogočanjem (poštenih) enakosti možnosti (Rawls, 1999). Z vidika uresničevanja inkluzivne paradigme so nekatere empirične ugotovitve med učitelji in ravnatelji GŠ izjemno zaskrbljujoče, saj so določeni predlogi utemeljeni na segregaciji, kar pomeni precejšnje nazadovanje v pojmovanju, kako otrokom omogočati dostop do javnega izobraževanja kot temeljne dobrine.

V prihodnje bo vprašanju smiselnosti izvajanja sprejemnih preizkusov treba nameniti veliko pozornosti, ne le z metodološke, temveč tudi s perspektive zagotavljanja pravičnosti. Nekatere sistemske rešitve in ustaljene prakse so namreč z vidika uveljavljenega koncepta socialne pravičnosti (Rawls, 1999) vprašljive:

- Neenak položaj zainteresiranih otrok za glasbeno izobraževanje z vidika lokacije GŠ oz. kadrovskih in prostorskih pogojev kot tudi nepoenotena oz. zelo raznolika izvedba sprejemnih preizkusov glasbene nadarjenosti (včasih omogočen vpis le na podlagi otrokovega interesa) izpodkopava uresničevanje *načela enakih možnosti* (Rawls, 1999).
- Rezultati na sprejemnih preizkusih so močno pogojeni z razvitostjo pevskih sposobnosti, te pa predvsem z okoljem, v katerem otrok odrašča, kot tudi s fizičnimi dispozicijami, kar pomeni, da se v trenutno uveljavljenem načinu dostopanja do javne dobrine ne upošteva *načela poštenih enakosti možnosti* (Rawls, 1999).

Potreben je premislek o morebitni drugačni organizaciji in izvedbi prvega obdobja nižje GŠ (npr. manjše skupine otrok pri pouku instrumenta), ki bi lahko v dveh letih glasbenega izobraževanja dali otrokom možnost bolj sistematičnega in strokovno podprtega razvoja njihovih glasbenih potencialov, učiteljem in staršem pa omogočili časovno daljše spremljanje otroka in zanesljivejše ugotavljanje, ali je poleg interesa pri otroku prepoznavna zavzetost in pripravljenost na napor (podobno zagovarjajo nekateri tuji glasbeni pedagogi, npr. Elly Bašić, Carl Orff, Zoltán Kodály) (Marčun Kompan, 2019).

Na nacionalni ravni bi bilo nujno treba spremeniti tudi merila za napredovanje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, ki v tem trenutku dajejo prednost rezultatom učencev GŠ na različnih tekmovanjih, ne vrednotijo pa drugega pedagoškega dela (npr. izjemni individualni napredki posameznih učencev).

Posebno pozornost bo treba nameniti tudi izobraževanju (bodočih) učiteljev GŠ in pri prenovah študijskih programov kot tudi v ponudbi programov dodatnega strokovnega usposabljanja (v KATIS-u) poskrbeti, da bodo v študij oz. programe vključene obvezne vsebine s področja glasbenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami, razumevanja družbenega konteksta in položaja različnih družbenih skupin. Poskrbeti bo treba torej ne le za konkretne napotke in didaktične prijeme za poučevanje UPP, ki so del dobre poučevalne prakse, ampak tudi na področju občepedagoških vsebin, še posebej načel inkluzivnosti in pravičnosti v izobraževanju, poskrbeti za dobro poznavanje teh konceptov in ne nazadnje pozornost nameniti tudi napačnim in nekonstruktivnim stališčem, identificiranim med učitelji in ravnateljci GŠ.

Literatura

- Applebaum, E., Egel, A. L., Koegel, R. L. in Imhoff, B. (1979). Measuring musical abilities of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(3), 279–285.
- Autor, S., Lesar, I. in Marčun Kompan, A. (2023). *Možnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v glasbeno izobraževanje v Sloveniji. Poročilo o ugotovitvah v okviru projekta Inkluzivno glasbeno šolstvo. Zaključno poročilo*. Pedagoški inštitut.
- Glasbena šola Kočevje. (2011). *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa glasbene šole*. http://www.gs-kocevje.net/o_pouku_vpis.htm.
- Glasbena šola Rakovnik. (2003). *Programi*. <https://rakovnik.si/glasbenasola/>.
- Gomboc, S. (2011). Samouresničujejoča se prerokba: pojav in implikacije. *Psihološka obzorja*, 20(2), 83–105.
- Hourigan, R. in Hourigan, A. (2009). Teaching Music to Children with Autism: Understandings and Perspectives. *Music Educators Journal*, 96(1), 40–45.
- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Laure, M. (2023). *Vloga glasbe in načrtovanje glasbenih dejavnosti v vrtcih montessori* [doktorska disertacija]. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Marčun Kompan, A. (2019). *Glasbeno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami* [doktorska disertacija]. Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (17. 8. 2023). *Glasbeno izobraževanje*. <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/glasbeno-izobrazevanje/>
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. in Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9(1), 18–36.
- Pekljaj, C. (2010). Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 14, 53–64.

- Piber, N. (2016). *Avtizem in glasba* [diplomsko delo]. Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. (2023). *Uradni list RS*, št. 92/23. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-2642/pravilnik-o-napredovanju-zaposlenih-v-vzgoji-in-izobrazevanju-v-nazive>
- Raviotta, B. in Raviotta, S. (2018a). ADHD and Dyslexia. Learning Differences in the Private Studio, part 1. *The Horn Call*, 46–49.
- Raviotta, B. in Raviotta, S. (2018b). ADHD and Dyslexia. Learning Differences in the Private Studio, part 2. *The Horn Call*, 42–47.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Romani, M., Martucci, M., Castellano Vissaggi, M., Prono, F., Valnte, D. in Sogos, C. (2021). What if sharing music as a language is the key to meeting halfway? Absolute pitch, pitch discrimination and Autism Spectrum Disorder. *La Clinica terapeutica*, 172(6), 577–590.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. Random House.
- Smolej Fritz, B. (2010). Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 14, 65–70.
- Smolej Fritz, B. (2000). Razvoj vidikov glasbenih sposobnosti, ki jih meri Bentleyev test. *Psihološka obzorja*, 9(1), 91–106.
- Statistični urad Republike Slovenije. (2022). *Delež otrok in mladih, ki so vključeni v glasbeno in plesno izobraževanje, po starosti in spolu, Slovenija, Letno*. <https://pxweb.stat.si/SiStat-Data/pxweb/sl/Data/-/0979205S.px>
- Zagovornik načela enakosti. (10. 6. 2022). *Ocena diskriminatornosti Zakona o glasbenih šolah*. https://zagovornik.si/wp-content/uploads/2022/08/OCENA_Zakon-o-glasbenih-solah-diskriminatore-n-do-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf
- Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1). (2006). *Uradni list RS*, št. 81/06. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063>.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). (2007). *Uradni list RS*, št. 16/07. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445#>.

Jakob Saje

5 ZGODOVINSKI PREGLED POTI V INKLUZIJO

Povzetek

Kompleksnost zgodovinskih tokov, ki so peljali do nastanka inkluzivne edukacije, je eden glavnih razlogov za današnjo heterogenost razumevanj in prizadevanj v okviru inkluzivne edukacije. Med temi zgodovinskimi procesi je pomembno vlogo odigral razvoj posebnega izobraževanja, katerega značilnosti še danes določajo sistemske ureditve, naproti katerim se postavlja inkluzivna edukacija. V 60. in 70. letih 20. stoletja so se na podlagi socialnega modela oviranosti, idej normalizacije in notranjih pozivov k reformi posebnega izobraževanja pričela prizadevanja za integracijo, ki so se osredotočala predvsem na omogočanje dostopa učencev z oviranostmi, manj pa na pedagoške in transformativne vidike sprememb. Te pomanjkljivosti je poskušal nasloviti koncept inkluzije, ki je s sprejetjem Salamanške izjave leta 1994 postal osrednji pojem reformnih prizadevanj globalnih razsežnosti. Globalnemu razmahu po sprejetju Salamanške izjave je sledilo postopno spreminjanje in razširjanje koncepta inkluzije, ki je pričelo vse pogosteje obsegati vključevanje vseh učencev in ne le učencev z oviranostmi in posebnimi potrebami. V zadnjem času začetno obdobje optimizma prehaja v obdobje streznitve. Vzroke za stagnacijo gre v veliki meri iskati v heterogenosti razumevanj in prizadevanj znotraj sodobnega polja inkluzije, ki so nemalo posledica tudi v tem poglavju izpostavljenih raznolikih zgodovinskih poti, ki so pripeljale do nastanka inkluzivne edukacije.

Ključne besede: inkluzija, inkluzivna edukacija, integracija, zgodovina posebnega izobraževanja, socialni model oviranosti, Salamanška izjava, edukacijske reforme

A Historical Overview of Paths to Inclusion

Abstract

The complexity of the historical paths that led to the emergence of inclusive education is one of the main reasons for the heterogeneity of understandings and efforts in inclusive education today. Among these historical processes, the development of special education has played an important role, and the characteristics developed at that time continue to define the framework against which inclusive education is positioning itself today. In the 1960s, based on the social model of handicaps, ideas of normalisation

and internal calls for reform of special education, integration efforts began to focus primarily on providing access to pupils with handicaps and less on the pedagogical and transformative elements of reform. These shortcomings were addressed by the concept of inclusion, which became a central concept in reform efforts of global proportions with the adoption of the Salamanca Statement in 1994. The global expansion following the Salamanca Statement was followed by a gradual change and broadening of the concept of inclusion, which increasingly began to encompass the inclusion of all students and not only those with disabilities and special needs. Recently, the initial period of optimism has been giving way to a period of sobering. The reasons for the stagnation are largely to be found in the heterogeneity of understandings and efforts within the contemporary field of inclusion, which are in no small part due to the diverse historical paths that have led to the emergence of inclusive education, as outlined in this chapter.

Keywords: inclusion, inclusive education, integration, history of special education, social model of disability, Salamanca Statement, educational reforms

Uvod

Inkluzivna edukacija je danes eden osrednjih konceptov edukacijskih politik po vsem svetu. Vendar se po eksplozivnem začetku, ki je sledil sprejetju Salamanške izjave leta 1994 (UNESCO, 1994), zdi, da je polje v zadnjih letih prevzela stagnacija, v literaturi pa je vse pogosteje zaslediti pozive k novim konceptualnim premislekom (npr.: Göransson in Nilholm, 2014; Korsgaard, 2019) in opozorila na razkorak med visokotečimi cilji teorije ter omejeno, za nekatere tudi problematično realnostjo njene implementacije (npr.: Imray in Colley, 2017; Slee, 2019).

Eden ključnih razlogov za izzive današnjega polja je v kompleksnosti zgodovinskih tokov, ki so pripeljali do nastanka inkluzivne edukacije. Inkluzija, kot jo poznamo danes, je polna tovrstnih sedimentov preteklosti. Ti so na različne načine vplivali na razvoj modernih razumevanj in prizadevanj, ki so prisotna v imenu inkluzivne edukacije. Naš namen v tem poglavju je predstaviti glavne poteze teh zgodovinskih tokov in s tem osvetliti vzroke za obstoječe izzive sodobnega polja inkluzivne edukacije.

Nastanek posebnega izobraževanja

Zgodovina inkluzivne edukacije je izšla iz prizadevanj znotraj posebnega izobraževanja in je tako intimno povezana z njegovo zgodovino ter s širšim družbenim odnosom do oseb, ki so ovirane¹, imajo posebne izobraževalne potrebe ali so na kakršen koli drug način drug »drugačne« od prevladujoče populacije. Dinamiko teh družbenih odnosov je skozi zgodovino obvladovalo več različnih diskurzov. Večina teh je danes še vedno prisotnih, zagovorniki inkluzivne edukacije pa jih poskušajo na različne načine obravnavati in transformirati.

Verski diskurz je najstarejši model razumevanja oviranosti. Po njem je oviranost razumljena kot nekaj, kar povzroča vsemogočno bitje, pogosto kot kazen. Ta diskurz je bil med drugim vzrok ideji, značilni za zgodnja obdobja posebnega izobraževanja, da je s procesom šolanja mogoče dušo oseb z oviranostjo »odrešiti«. (Winzer, 1993). Vpliv tega diskurza se je s sekularizacijo zahodnega sveta občutno zmanjšal, nikakor pa ni izginil.²

Diskurz pomilovanja, dobrodelnosti in osebne tragedije so trije diskurzi, ki pogosto nastopajo skupaj. Znotraj njih je oviranost razumljena kot osebna tragedija, ki prizadene osebo, zaradi česar je oseba vredna našega sočustvovanja oziroma pomilovanja. Pravzaprav pogosto šele s svojim »trpljenjem« oseba z oviranostmi *upraviči* naše usmiljenje in pomilovanje. Kot opozarjajo mnoge študije, so ti diskurzi žal še vedno prevladujoč način, kako so osebe z oviranostmi predstavljene v sodobnih medijih (npr.: Barnes in Mercer, 2003; Davis, 1995; Jeffress, 2022; Zhang in Haller, 2013).

Diskurzu dobrodelnosti se pogosto pridruži tudi diskurz *paternalizma*. Ta po Drerupu (2015, 2017) med drugim vsebuje element *podrejenosti*, ki spodkopava avtonomijo in enakovrednost oseb z

1 V Sloveniji še ni enotne nomenklature glede prevajanja angleškega izraza *disability*. Kot ugotavlja I. Lesar (2009), se v različni strokovni in laični rabi uporabljajo izrazi *nezmožnost* (npr. Peček, 1999), *motnja*, *težava* (Novljan, 1997), *hendikep* (Zaviršek, 2000, tudi društvo YHD) ter *oviranost* (npr. Rutar, 2018). V tem poglavju bomo uporabljali slednjega in sledeč načelom »najprej oseba«, angleški izraz »person with disability« prevajali kot *oseba z oviranostmi*.

2 Poročilo Human Rights Watch iz leta 2012 recimo poroča o široko razširjeni praksi »molitvenih taborov«, kamor starši pošiljajo svoje otroke z oviranostmi, da bi bili »ozdravljeni«. Besedilo denimo poroča o izkušnji Doris, osebe z bipolarno motnjo, ki jo je pri 22 letih »njen oče odpeljal v molitveni tabor, krščansko ustanovo v Kumasiju, južnem centru Gane. V tem taborišču je 5 let životarila pod vodstvom samooklicanega preroka, ki je trdil, da pridobiva navodila od Boga o tem, kako je treba ravnati s posamezniki, kot je bila Doris, o kateri je trdil, da so jo 'obsedli demoni'. Na neki točki je bila za dva meseca z vrvjo privezana na zid, prisiljena na večdnevne poste in prepuščena, da spi, se umiva in iztreblja na prostem« (Human Rights Watch, 2012, p. 5).

oviranostmi. Zaradi tega je pogosta tarča kritik inkluzivnih avtorjev (npr.: Brantlinger, 2006).

Diskurz nekoristnosti oz. diskurz družbenega bremena temelji na prepričanju, da so osebe z oviranostmi nekoristne za širše družbo, zaradi česar predstavljajo breme za preostale člane družbe. Ta diskurz je postal pomembnejši z vzponom kapitalističnih ureditev, ki poudarja pomembnost dela in produktivnosti, ki jo oseba prispeva k družbi (npr. Rose, 2017). Ta diskurz lahko pogosto opazimo v ozadju trditev, da je za otroke z oviranostmi bolje, če je njihovo izobraževanje poklicno usmerjeno, saj bodo tako lažje postali ekonomsko produktivni člani družbe. To ne pomeni, da vokativno izobraževanje ni primerno za osebe z oviranostmi, nekatere študije celo kažejo, da ima dobre učinke za njihovo samostojno odraslo življenje (Hornby, 2021). Težava diskurza nekoristnosti je, da se osebe z oviranostmi pogosto usmerja v nižje kvalificirana dela, da bi s tem *upravičili* svojo prisotnost v družbi.

Diskurz grožnje je posledica dejstva, da osebe z oviranostmi in drugačne osebe nasploh družba pogosto dojema kot grožnjo preostali populaciji. Ta diskurz je svoj višek dosegel proti koncu 19. in v prvi polovici 20. stoletja z evgeničnim gibanjem, pod vplivom katerega je veliko držav v imenu psevdoznanstvenih prepričanj pričelo skrbeti za »genetsko zdravost« in »mentalno higieno« genetskega bazena svojega naroda (Braddock in Parish, 2001). V imenu teh groženj je bilo samo v ZDA med letoma 1907 in 1940 po uradnih statistikah steriliziranih ali kastriranih 35.878 ljudi (Winzer, 1993). Najbolj razvpit program sterilizacije in evgenike v nacistični Nemčiji pa je po letu 1933 prisilno steriliziral 300.000–400.000 oseb in evtanaziral vsaj 200.000 oseb z duševno ali fizično oviranostjo (United States Holocaust Memorial Museum, 2023). Vplivu evgeničnih idej ni ušlo niti tedanje območje Slovenije (gl. Čergol, 2008; Paradiž, 2018) (povz. po Retief in Letšosa, 2018; Wodak, 2001).

Ideje v ozadju posebnega izobraževanja v času njegovega nastajanja

Z vidika izobraževanja je skozi zgodovino prevladovalo fatalistično mnenje, da oseb z oviranosti, posebno tistih z težjimi motnjami v duševnem razvoju, ni mogoče izobraževati. Dojemali so jih kot »nezmožne in nekompetentne, da bi imeli koristi od kakršne koli oblike izobraževanja« (Winzer, 2014, str. 23). To se je spremenilo pod vplivom razsvetljskih idej o pomembnosti opismenjevanja *vseh*

ljudi (gl. Komenský, 1995) in novih teorij učenja (gl. Stainton, 2018), ko so v drugi polovici 18. stoletja pričele nastajati prve oblike posebnega izobraževanja (Winzer, 2009).

Ti razvoji so bili odraz spremembe v predpostavkah o temeljni zmožnosti oseb z oviranosti – v tem primeru to, da poseduje *zmožnost* za učenje in da je izobraževanje zanje smotno. Ta predpostavka je bila skozi zgodovino sprejeta pozno in z veliko težavami – nato pa je bila v prihajajočih stoletjih osebam z oviranostmi večkrat odobrena in večkrat odzeta. To nakazuje na pomembno zgodovinsko značilnost družbenega odnosa do oseb z oviranostmi. Zdi se, da ta prehaja skozi ciklična obdobja optimizma in vključevanja, ki jim nato žal sledijo obdobja pesimizma in izključevanja (Danforth idr., 2006).

Navkljub pomembnim začetkom posebnega izobraževanja večina otrok z oviranostmi, posebno tistih z motnjami v duševnem razvoju, na koncu 18. in začetku 19. stoletja še ni bila deležna izobraževanja v tovrstnih šolah. Namesto tega so bili vedno pogosteje trajno nastanjeni v različnih institucijah, ki so prav tako pričele nastajati v takratnem času. Šlo je za ustanove s slabimi življenjskimi standardi, kot so zavetišča, azili, blaznice, umobolnice, zapori ipd., ki so postale dom za mešano skupino varovancev, ki je vsebovala blazne, umsko zaostale, duševno bolne, ostarele, vaške posebneže, albine, epileptike, heretike in druge družbeno odklonske osebe (Braddock in Parish, 2001; Winzer, 1993).

Proti koncu 19. stoletja se je institucionalizirani obliki ločevanja kot odgovor na povečanje števila učencev v splošnih šolah razvila še praksa ločenih razredov znotraj splošnih šol. V teh razredih so se večinoma izobraževali učenci iz »svete trojice« *nezaželenih učencev* – neumni, nevzgojeni in nemoralni. Namen teh razredov je, podobno kot pri institucijah, vseboval dvojni moment – po eni strani identificirati učence, ki bi jim po mnenju šolnikov koristila dodatna pomoč in individualizirana obravnava, po drugi strani pa so bili tudi priročno orodje, s katerim so lahko šolniki odstranili težavne, moteče in kaotične posameznike iz splošnoizobraževalnih razredov (Winzer, 2009).

Že od samega začetka so tako vsi posebno-izobraževalni pristopi imeli dve dimenziji – *skrb* in *nadzorovanje*. Po eni strani je bil njihov cilj skrbeti za varovance in jim pomagati, po drugi strani pa so v njih videli tudi potencialno grožnjo, breme in splošno odklonskost in so imeli nalogo z nadzorovanjem »zaščititi« *preostalo prebivalstvo pred nezaželenimi vplivi.*

Te zgodnje prakse ločevanja so vzpostavile še eno pomembno tradicijo znotraj posebnega izobraževanja. Gre za mišljenje o

pomembni oziroma ključni vlogi *lokacije* pri uspešnem izobraževanju:

Prav ta *kje* intervencije je v retoriki razsvetljenskih reform sprva zamenjal kdo in kaj. Tu vidimo genezo teme, ki se dosledno pojavlja v zgodovini posebnega izobraževanja: pojmovanje, da se 'kraj' – lokacija 'zdravljenja' in izobraževanja – pojavlja kot prvi ključ do izboljšanja stanja in najzanesljivejši dokaz strokovnega znanja. Z obvladovanjem okolja lahko nadzorujete tudi um. (Brantlinger, 2006, str. 4)

To idejo še danes prepoznamo v prizadevanjih, da učencem z oviranostmi zagotovimo primerni *prostor* in ne denimo primerne *metode* poučevanja.

Na področju izobraževanja oseb z oviranostmi se je tako postopoma, tudi na območju Slovenije (gl. Krek, 2011) uveljavila doktrina ločevanja učencev z oviranostmi. Vse do druge polovice 20. stoletja sta bili trajna institucionalizacija v segregiranih ustanovah ali izobraževanje v ločenih razredih načeloma edini obliki izobraževanja, ki so ju bili deležni učenci z oviranostmi. Posledično je bil dostop do splošnega izobraževanja za mnoge otroke z oviranostmi bolj ali manj nedosegljiva možnost, za tiste, ki so bili deležni splošnega izobraževanja, pa je bil ta pogosto le »mladostna postaja na poti do institucionalizirane odraslosti« (Crockett, 2020, str. 27).

V podporo presojanju, kateri učenci sodijo ali ne sodijo v tovrstna ločena okolja, se je od sredine 19. stoletja pričel razvijati obširen sistem kategoriziranja otrok. V ozadju teh kategorij so – tako kot danes – pomembno vlogo igrale različne družbene ideje *normalnosti* (Davis, 1995). Te so postale pomembne z razvojem psihologije, ki je s svojimi statističnimi metodami, predvsem s krivuljo normalne porazdelitve, ponudila »znanstveno« metodo, s katero so lahko pričeli razvrščati osebe na standardne in nestandardne, na normalne in nenormalne (Davis, 1995, str. 30). Drug pomembni razvoj v zgodnjem obdobju posebnega izobraževanja je razvoj novega modela oviranosti, ki je bil posledica vedno večjega zaupanja tedanje družbe v naravoslovne znanosti, posebno medicine.

Medicinski model oviranosti

Za predpostavke, na katerih je temeljilo tedanje delo v posebnem izobraževanju, se pogosto uporablja izraz *medicinski model* oziroma *medicinski diskurz*. Ta vsebuje značilnosti, kot so prepričanje, da je oviranost medicinski problem, ki se nahaja *znotraj* posameznika in je izkaz intrinzičnega deficita posameznika, njegove nenormalnosti,

patološkosti. Pogosto je pri tem implicitno predpostavljeno, da so osebe brez oviranosti na nek relevanten način ‚boljše‘ in/ali superiorne v primerjavi z osebami z oviranostmi. Znotraj tega diskurza se pogosto pripisuje moč medicinskim strokovnjakom – ne le zdravnikom, tudi psihologom, medicinskim sestram, logopedom, socialnim delavcem in drugim sorodnim strokam, ki imajo moč, da odločajo o tem, kaj je dobro za osebo z oviranostmi. Cilj poklicev, ki so pričeli na prehodu v 20. stoletje »obkrožati« področje izobraževanja oseb z oviranostmi, je, prizadevanje za ‚ozdravitev‘ osebe z oviranostmi (povz. po Fine in Asch, 1988; Olkin, 1999; Retief in Letšosa, 2018; Terzi, 2010).

Takšne predpostavke izkazujejo značilnosti *scientizma*, tj. »ideje, da je edino zanesljivo znanje tisto, ki ga najdemo v znanosti (Thomas, 2014, str. 273). Tako prevlada *medikalizacija*, po kateri tisto, kar nekoč ni bilo medicinsko, postane medicinsko« (Harwood in McMahon, 2014, str. 917–918). To spodbuja razumevanje oviranosti kot *individualnega* stanja z *naravnim* vzrokom, kar vodi v zanemarjanje vpliva okoljskih in socialnih dejavnikov na oviranost posameznika (Terzi, 2010).

Žal danes vidimo veliko število vzporednic med obravnavo pacientov in načini sodelovanja z učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami:

Pacient (učenec) ima 'simptome' (izobraževalne težave). 'Znanstveni strokovnjak' (šolski psiholog) opravi 'pregled' (psiho-educativno oceno), da bi potrdil ali izključil 'diagnozo' ('oviranost'). Ko je 'diagnoza' ('oviranost') ugotovljena, se napiše 'recept' (osebni izobraževalni načrt ali IEP) s priporočili za 'potek zdravljenja' (namestitvev v posebno izobraževanje in individualni pouk), katerega namen je 'ozdraviti' (popraviti) 'pacienta' (učenca). Za oceno učinkovitosti načrta zdravljenja (posebne izobraževalne storitve) je predviden 'kontrolni sestanek' (letni pregled IEP). (Connor, 2014, str. 116)

Po mnenju zagovornikov inkluzivne edukacije, ki kritizirajo obstoječe sisteme (npr.: Brantlinger, 1997; Danforth, 2004), so opisane značilnosti in predpostavke še vedno modus operandi posebnega izobraževanja. Značilnosti, ki smo jih izpostavili – stari diskurzi, podcenjevanje zmožnosti oseb z oviranostmi, samovoljno odločanje o pravilnosti vključevanja ali izključevanja oseb z oviranostmi, poudarjanje pomena lokacije, dvojni obraz narave skrbi in nadzorovanja posebnih-izobraževalnih institucij in medicinski model razumevanja oviranosti – postajajo danes predmet kritične analize in želje po

spremembi zagovornikov inkluzivne edukacije.

Ravno zaradi tega je poznavanje zgodovine posebnega izobraževanja pomembno za razumevanje današnjih prizadevanj v okviru inkluzivne edukacije. Tedanje odločitve v mnogočem še danes določajo značilnosti izobraževanja oseb z oviranostmi in posebnimi izobraževalnimi potrebami. Konec 19. in v prvi polovici 20. stoletja je bila sprejeta tudi odločitev za uvedbo dvotirne rešitve izobraževanja – s splošnim izobraževanjem za večino in specialnim izobraževanjem za nekatere; tako je nastala večina kategorij, ki jih še danes uporabljamo za razvrščanje učencev. Četudi so se izrazi in metodologija s časom spremenili, se logika v njihovem ozadju ni; v tem obdobju in še danes so strokovnjaki – specialni pedagogi, psihologi, psihiatri tisti, ki igrajo ključne vloge v polju ter pogosto neupravičeno uživajo ugled »strokovnosti« in »znanstvenosti« pri svojem delu z osebami z oviranostmi.

Vse doslej predstavljene in mnoge druge rešitve danes mnogi sodobni zagovorniki inkluzivne edukacije zavračajo ali vsaj problematizirajo. Kot poroča Thomas (1997), je bila pravilnost opisane ureditve pred drugo svetovno vojno nasprotno sprejeta kot nekaj samoumevnega:

»Uveljavilo se je splošno mnenje, da so posebne šole smiseln način za zadovoljevanje potreb manjšine otrok, ki obenem zagotavljajo učinkovito izobraževanje večine otrok v rednih šolah. Pravzaprav se je zdelo, da je to več kot zgolj smiselno: da so posebne šole ustrezne, je bilo samoumevno dejstvo.« (Thomas, 1997, str. 4)

S tem se niso strinjali reformatorji v 60. letih, ki so ob širših družbenih spremembah po drugi svetovni vojni pričeli glasneje pozivati tudi k spremembam tedanjega sistema posebnega izobraževanja.

Druga polovica 20. stoletja in želja po spremembi

Po drugi svetovni vojni je bil družbeni odnos do oseb z oviranosti še vedno zelo drugačen od današnjega. Izrazi, kot so abnormnost, defektnost in prizadetost, so bili še vedno del strokovnih terminov učbenikov tistega časa (npr. Skala, 1962). Vzdušje tistega časa ponazarja odgovor, ki ga je prejel zaskrbljeni oče otroka z Downovim sindromom, ki se je soočal z občutki krivde, potem ko jo svojega otroka – po priporočilu zdravnikov – nekaj mesecev po rojstvu »pre-pustil usodi« v eni od takratnih ustanov. Očetu je takratni ugledni ameriški filozof Joseph Fletcher zapisal:

Nobenega razloga ni, da bi se [ljudje] slabo počutili, ko odstranijo otroka z Downovim sindromom, najsi »odstraniti« pomeni, da ga skrijejo v neko ustanovo ali v bolj odgovornem, smrtnem pomenu. Res, je žalostno. Grozljivo. Ne prinaša pa krivde. Prava krivda je izključno rezultat krivice, ki je storjena osebi in Downovec ni oseba. [...] Veliko več razloga za pravo krivdo je, če Downovca ali katerega koli drugega idiota ohranjamo živega iz lažne predstave o obvezi ali dolžnosti, ne da bi hkrati čutili tudi obvezo, da bi prihranili ta denar in čustva za živega, učečega se otroka. (Fletcher in Bard, 1968)

Takšnemu odnosu so se v 60. letih uprli aktivisti za boj pravic oseb z oviranostmi. V odgovor takrat prevladujočim razumevanjem oviranosti, ki smo jih predstavili zgoraj, so razvili *socialni model oviranosti* in zahtevo po *normalizaciji* njihovega življenja.

Socialni model oviranosti

V Veliki Britaniji je skupina aktivistov z imenom UPIAS (ang. Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS) razvila t. i. *socialni model* razumevanja oviranosti, v katerem je poudarjena ključna vloga družbe pri oviranosti posameznika.

Osnovno izhodišče socialnega modela je, da je »družba tista, ki onesposobi telesno prizadete ljudi« (UPIAS, 1976, str. 3–4). Socialni model postavlja ostro ločnico med *okvaro* (fizično omejitvijo, ang. impairment) osebe in njeno *oviranostjo* (družbeno izključenostjo, ang. disability). Prva označuje odsotnost dela ali celotne okončine ali okvaro okončine, organa ali telesnega mehanizma. Za oviranost UPIAS zapiše:

»Oviranost je nekaj, kar se nam vsiljuje poleg naših okvar, in sicer tako, da smo po nepotrebnem izolirani in izključeni iz polnega sodelovanja v družbi. Osebe z oviranostmi so zato v družbi zatirana skupina.« (UPIAS, 1976, str. 3–4)

Znotraj modela, ki ga je razvil UPIAS, je oviranost družbeno konstruirana in jo osebam z oviranostmi vsiljuje družba. Po njihovem mnenju oviranost predstavlja obliko *političnega* zatiranja, analognega zatiranju, ki so ga deležne druge diskriminirane družbene skupine, npr.: ženske, temnopolti, etnične manjšine ipd.

Preobrat v razumevanju je bil pomemben za novo pridobljeno pozitivno samopodobo mnogih oseb z oviranostmi. Še danes socialni model predstavlja teoretično izhodišče večine sodobnih aktivistov

s področja oviranosti³ (npr.: Campbell in Oliver, 1996; Oliver, 1983, 1990) pri njihovem boju za doseganju družbene pravičnosti:

Zamenjava tradicionalnega pristopa, ki temelji na primanjkljaju, z razumevanjem družbenega zatiranja je bila in ostaja zelo osvobajajoča za osebe z oviranostmi. Nenadoma so lahko razumeli, da je kriva družba in ne oni sami. Ni bilo treba, da se spremenijo oni, spremeniti se je morala družba. Ni se jim bilo treba smiliti samim sebi, temveč so lahko bili jezni. /.../ Namesto ponižujočega zanašanja na dobrotelost so lahko aktivisti za osebe z oviranostmi zdaj zahtevali svoje pravice. (Shakespeare, 2014, str. 12–13)

Iz Velike Britanije se je socialni model oviranosti kmalu razširil po vsem zahodnem svetu in postal torišče gibanja za izboljšanje politične enakosti oseb z oviranostmi. Njegov vpliv je segel na področje akademskega raziskovanja, kjer je nastala nova veda raziskovanja, imenovana *študije oviranosti* (ang. disability studies), ki združuje različne discipline s področja humanistike, znanosti in družboslovja (npr.: Baglieri idr., 2011; Barnes idr., 2002; Slee idr., 2019). Kot odgovor nanj se je v medicini in psihologiji razvil *biopsihosocialni model* razumevanja oviranosti, ki je poskusil nasloviti kritike medicinskega modela s strani socialnega pristopa (Harwood in McMahon, 2014). Predvsem pa je imel razvoj socialnega modela pomemben vpliv na življenje oseb z oviranostmi, saj je danes prevladujoči temelj identitete večine oseb z oviranostmi (Shakespeare in Watson, 2001).

Zahteva po normalizaciji življenja oseb z oviranostmi

Istočasno z razvojem socialnega modela se je v Skandinaviji razvijalo še eno pomembno gibanje na področju oviranosti, katerega cilj je bil prizadevanje za *normalizacijo* življenja oseb z oviranostmi. Gibanje se je pričelo v Skandinaviji z vodilnimi osebami, kot so Niels Bank-Mikkelsen in Bengt Nirje. Primarno je bilo osredotočeno na osebe z motnjami v duševnem razvoju, ki so takrat večinoma še vedno celo življenjsko obdobje bivale v rezidenčnih institucijah. Nirje

3 Navkljub pomembnim prednostim, ki jih je socialni model prinesel osebam z oviranostmi, je kot teoretični model deležen tudi dobršne mere kritik. Med njimi so trditve, da pretirano poudarja okoljske dejavnike in zanemarja biološke determinante oviranosti; da neustrezno ločuje med oviranostjo in okvaro; da analogija z drugimi zatiranimi skupinami ne vzdrži, saj ovirani doživljajo tako zunanje družbene omejitve kot tudi notranjo omejitev kot posledico resničnih omejitev v zmožnostih, ki jih prinašajo njihove okvare; in da gre bolj za zbirko preprostih in čustvenih sloganov, kot so »nič o nas, brez nas«, kot pa za model, ki bi temeljil na poglobljeni teoretični analizi (gl. Shakespeare, 2014; Shakespeare in Watson, 2001; Terzi, 2010).

je temeljno načelo normalizacije povzel v poročilu, ki ga je leta 1969 pripravil za komisijo, sestavljeno na zahtevo ameriškega predsednika J. F. Kennedyja. Tam je zapisal, da si princip normalizacije prizadeva:

»Omogočiti osebam z motnjami v duševnem razvoju življenjske vzorce in pogoje vsakdanjega življenja, ki so čim bolj podobni običajnim okoliščinam in načinom življenja v družbi.«
(Nirje, 1969, str. 181)

Doseganje normalizacije v praksi pomeni prizadevanje, da življenje oseb z motnjami v duševnem razvoju vsebuje: normalni dnevni ritem; normalno življenjsko rutino; normalni letni ritem (npr. praznovanje rojstnih dni); doživljanje običajnih razvojnih izkušenj življenjskega cikla; upoštevanje in spoštovanje lastnih izbir, želja in hotenj; življenje v biseksualnem svetu (imeti stik z ženskami in moškimi in pravica do spolnega življenja); čim bolj normalni ekonomski standardi; normalni standardi opremljenosti (npr. stanovanja) (povz. po Nirje, 1969)

Skandinavski model normalizacije je imel velik vpliv na razumevanje oviranosti po vsem svetu. Posebno pomemben vpliv je imel v Italiji, kjer je italijanski psihiater Franco Basaglia pričel gibanje, ki je prispevalo k skoraj popolni deinstitutionalizaciji in normalizaciji ustanov za ovirane v Italiji (t. i. Basagliev zakon št. 180). Posledice teh sprememb so vplivale tudi na področje izobraževanja. Italija je z zakonom št. 118 iz leta 1971 skoraj popolnoma ukinila dvotirni sistem ločenega splošnega in posebnega izobraževanja. Sledilo je obdobje z veliko pozitivnimi in tudi kar nekaj negativnimi posledicami, ki ga nekateri italijanski strokovnjaki danes označujejo z izrazom *L'integrazione selvaggia* oz. divja integracija (Abbring in Meijer, 1996; D'Alessio, 2011).

Pozivi k reformi znotraj specialne edukacije

Prizadevanja aktivistov so odmev našla tudi znotraj stroke posebnega izobraževanja. 60. leta so čas, ko pride do večjih pozivov k reformi znotraj polja. Največji odmev je nedvomno sprožil članek Lloyda Dunna (Dunn, 1968) – takrat ene najvidnejših oseb na področju posebnega izobraževanja. V članku je Dunn tako ubesedil svoje vedno večje razočaranje nad delovanjem takratnega posebnega izobraževanja:

Več kot dvajset let sem zvesto podpiral posebne razrede za izobraževanje umsko retardiranih, a z naraščajočim razočaranjem. Moje mnenje je, da je veliko naših preteklih in sedanjih

praks moralno in edukacijsko zmotnih. Živeli smo v milosti splošnega šolstva, ki nam je dodeljevalo svoje problematične otroke. Na splošno smo bili slabo pripravljeni in neučinkoviti v izobraževanju teh otrok. Zoperstavimo se pritisku za nadaljevanje in širitev posebno-izobraževalnega programa, za katerega sedaj vemo, da je nezaželen za mnoge otroke, ki jim poskušamo predano služiti. (Dunn, 1968, str. 5)

V članku je Dunn podal serijo kritik tedanjega sistema. Spodbijal je tezo o koristi ločenega izobraževanja za učence z oviranostmi rekoč:

»Ugotovitve raziskav o učinkovitosti posebnih razredov za izobraževanje umsko retardiranih dosledno kažejo, da imajo retardirani učenci enak ali večji napredek v običajnih razredih v primerjavi s specialno edukacijskimi.« (Dunn, 1968, str. 8)

Kritiziral je delovanje strokovnih komisij in opozarjal na nevarnost učinka »samoizpolnjujoče« prerokbe, ki ga ima dodeljevanje statusa »posebnega« otroka na učenčevo samopodobo, pa tudi na delo ter pričakovanja učiteljev. Motilo ga je, da posebno izobraževanje zgolj »sprejema problematične učence«, ki so mu dodeljeni iz splošnih razredov, brez premisleka, kaj je resnična motivacija za napotitev teh učencev:

»[Iluzije] da bo namestitev v posebne razrede koristila počasi učečim se učencem revnih staršev, ne smemo več tolerirati. Soočiti se moramo z resnico – prosijo nas, da izobražujemo velik odstotek otrok, ki jih drugi ne morejo učiti, in velik odstotek teh je iz etnično in/ali ekonomsko deprivilegiranih ozadij.« (Dunn, 1968, str. 20)

Opozarjal je tudi na nujnost upoštevanja okoljskih dejavnikov, kot so slabi življenjski in učni pogoji pri umeščanju učencev z oviranostmi in pri delu s tovrstnimi učenci ter s tem zavračal postavke medicinskega modela, ki smo ga predstavili zgoraj (povz. po Dunn, 1968, str. 8–20).

Kritike, ki jih je Dunn izpostavil leta 1968, ostajajo aktualne tudi danes. Prepričanje, da ločeno posebno izobraževanje ne koristi bolj kot skupno izobraževanje v splošnem izobraževanju, sta denimo v svoji metaanalizi ponovno potrdila Kenneth Kavale (2007) in Kate de Bruin (2019). Kritiko praks razvrščanja in klasificiranja na več mestih kritizira Lani Florian (Florian, 2014a; Florian idr., 2016).

Na funkcijo posebnega izobraževanja, kot prostora za »odlaganje« motečih učencev iz splošnega, danes opozarja Roger Slee (Slee, 2011, 2019). Odnos posebnega izobraževanja do marginaliziranih skupin je v 80. letih poglobljeno raziskovala Sally Tomlinson (Tomlinson, 1981), danes pa je fokus avtorjev, kot so Federico Waitoller (Waitoller in Artiles, 2013), Alfredo Artiles (Artiles idr., 2006) in Justin Powell (Powell, 2014). Aktualnost teh kritik po eni strani kaže na pronicljivost Dunnovega članka, hkrati pa razkriva neuspeh poznejših edukacijskih reform, ki že več kot petdeset let poskušajo neuspešno obravnavati bolj ali manj enak nabor problematik.

Dunnov članek je sprožil burne razprave v polju specialne edukacije in je bil skupaj z že omenjenim razvojem socialnega modela in prizadevanji za normalizacijo življenja oseb z oviranostmi eden glavnih razlogov, da je v mnogih zahodnih državah v 70. letih prišlo do prizadevanj za reformo sistema posebnega izobraževanja. Konkretno so si pričeli prizadevati za večjo *integracijo* učencev z oviranostmi v splošne izobraževalne sisteme v večini zahodnih držav.

Obdobje integracije

Obdobje med 70. leti in 90. leti navadno označujemo kot obdobje integracije. V tem času je v mnogih – a ne vseh – državah prišlo do prvega vala sistemskih poskusov, da bi integrirali izobraževanje oseb z oviranostmi (Artiles idr., 2006).

Med pomembnejše spremembe iz tega obdobja sodijo reforme v Združenih državah Amerike, ki so s sprejetjem zakona PL 94-142 leta 1975 dobile eno prvih integriranih zakonodaj, ter spremembe v Veliki Britaniji, kjer je M. Warnock leta 1978 (Warnock, 1978) s kolegi pripravila prelomno nacionalno poročilo. V želji, da bi odpravilo ločnico med oviranimi in neoviranimi otroki, je to poročilo uvedlo krovni pojem *posebnih izobraževalnih potreb*, ki ga danes skupaj z večino sistemskih rešitev, ki jih je M. Warnock predlagala, uporabljajo skoraj vse države sveta (Lindsay idr., 2020). Med njimi je tudi Slovenija, ki je model prevzela z zakonom iz leta 2000 (ZUOPP, 2000). V posodobljenem zakonu iz leta 2011 Slovenija še danes v 2. členu otroke s posebnimi potrebami opredeljuje kot tiste, ki imajo eno izmed devetih skupin posebnih potreb⁴ (ZUOPP-1, 2011).

4 Te skupine so: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. (ZUOPP-1, 2011, 2. člen)

Značilnosti integracije

Kot povzema L. Vislie (2003), je z vsebinskega vidika integracija vsebovala tri glavne poudarke:

1. *pravica oviranih otrok do šolanja in izobraževanja,*
2. *pravica do izobraževanja v lokalni šoli,*
3. *popolna reorganizacija sistema posebnega izobraževanja* (povz. po Vislie, 2003, str. 20).

Poudarjamo, da so se različne države integracije lotevale različno in pri tem našle različne rešitve. Posledično danes ne moremo pokazati na en sam pomen koncepta integracije ali na en sam primer implementacije integracije. Prav tako se tudi današnje značilnosti posebnega izobraževanja – ki so v veliki meri še vedno odraz osnove, ki so jih zakonodajno, organizacijsko in konceptualno postavile nacionalne edukacijske reforme v času integracije – močno razlikujejo od države do države.

Ob tem velja poudariti, da si je integracija kot gibanje primarno, čeprav ne izključno, prizadevala obravnavati vprašanje lokacije in dostopa do izobraževanja za učence z oviranostmi. Z današnjega gledišča inkluzivne edukacije je torej pomembno poudariti, da je bila integracija gibanje znotraj posebnega izobraževanja, katerega fokus je bila predvsem reforma poučevanja učencev z oviranostmi (Artiles idr., 2006).

Utemeljitev integracije – empirični in moralni diskurz

Argumentiranje integracije je potekalo znotraj dveh različnih diskurzov. Prvi, empirični diskurz je bil del dolge tradicije empiričnih raziskav v specialni edukaciji (npr.: Goldstein, 1967; Hoeltke, 1966), ki poskuša – vse do danes neuspešno – na podlagi meritev posledic specialnih oz. integriranih oblik izobraževanja enkrat nedvoumno razsoditi, ali je obstoj ločenih oblik izobraževanja upravičen ali ne. V tem diskurzu je v središču raziskovanje *učinkov*, ki jih prinaša izobraževanje in ne značilnosti izobraževanja, kot je denimo njegova pravičnost (gl. Dyson, 1999; Lindsay, 2007).

Drugi, moralni diskurz je temeljil na moralni argumentaciji, denimo na osnovi pravičnosti, človekovih pravic (Cole, 1999). Vzpon argumentacije na osnovi pravic je bil pomemben zgodovinski dosežek, saj so pravice univerzalne in nosilec dolžnosti (zlasti državi, pa tudi staršem, otrokom in drugim akterjem) postavljajo obvezujoče zahteve (UNESCO, 2019) Znotraj moralnega diskurza se integracija in pozneje tudi inkluzija razume »kot neizogiben rezultat zavezanosti

ali pravicam kot takim ali nekemu splošnejšemu pojmu družbene pravičnosti« (Dyson, 1999, str. 39). Primer takšnega diskurza je na primer argument, da bi ovirani posamezniki morali biti izobraženi v vključujočih programih, ker je to njihova neodtujljiva pravica ali pa trditev, da »inkluzijo zahteva pravičnost« (Lipsky in Gartner, 1996).

Značilnost tega diskurza je, da integracije »ne opredeljuje več prisotnost posebnih pedagoških praks in organizacijskih oblik, temveč odsotnost nepravilnosti, diskriminacije, izključevalnih ovir itd.« (str. 44). S tem se izgubi neposredna povezava z učinki izobraževanja, kar ga naredi relativno dovzetnega za retorično izrekanje prepričanj, ki mu mnogi nasprotniki očitajo nerealističnost, celo ideološkost. Takratni nasprotniki so denimo trdili, da integracija »ne temelji na sistematičnih raziskavah, izboljšavah učnih načrtov ali učnih strategijah, ki bi zagotavljale reševanje pedagoških problemov pri izobraževanju izjemnih otrok«, ampak je namesto tega »plod filozofskega in družbenega stališča, ki je usmerjeno v izboljšanje posameznikove sposobnosti obvladovanja težav ter v povečanje strpnosti in razumevanja družbe« (Meyen idr., 1975, str. 10).

Prisotnost obeh diskurzov se je ohranila tudi, ko je polje prešlo iz osredinjenja okoli pojma integracije k pojmu inkluzije.

Nastanek in razvoj modernega koncepta inkluzije in inkluzivne edukacije

V osemdesetih letih so nekateri starši, učitelji, raziskovalci, učenci, vzgojitelji in zagovorniki pravic otrok z oviranostmi pričeli postajati nezadovoljni s pojmom integracije in pričeli iskati nov pojem, ki bi naslovil pomanjkljivosti tedanjega pristopa. Kot odgovor se je postopoma pričel uporabljati pojem inkluzije oziroma inkluzivne edukacije. Sledilo je obdobje mešane rabe, ko sta vsaj dve desetletji v literaturi oba pojma sobivala, a je inkluzija pričela postopoma izpodrivati integracijo (za raziskavo tega procesa v Sloveniji gl. denimo Drobnič, 2018). V tem vmesnem času sobivanja obeh pojmov se je več avtorjev (npr. Vislie, 2003) spraševalo, ali gre pri obeh pojmih za resnično konceptualno razliko ali pa je prehod od enega k drugemu bolj kot ne le stvar »modnih muh«. Večina avtorjev je zavzela stališče, da sta koncepta sicer sorodna, da pa »imata izraza različni fokus in ju ne bi smeli mešati« (Vislie, 2003, str. 19).

Ena temeljnih razlik, ki naj bi ločevala inkluzijo od integracije, naj bi bila, da se je v integraciji posameznik prilagajal obstoječim strukturam šole, medtem ko naj bi se v inkluzivni edukaciji tudi šola

prilagajala potrebam posameznika (Lesar, 2009). Razlika je tudi v povečani pozornosti pedagoški dimenziji. Zaradi osredotočenja na vprašanja dostopa in namestitve govor o pedagoških praksah namreč ni bil v središču integracije (Farrell, 2000). Tako so bili učenci pogosto sicer integrirani v redno učilnico, a so tam po mnenju mnogih prejeli slabšo, razvodenelo kakovost izobraževanja (Pijl idr., 1997a, str. 1–2).

Pomembna razlika naj bi bil tudi *transformativni moment*, ki ga prinaša inkluzija. Elementi tega so, kot smo videli, delno že bili prisotni tudi pri integraciji v željah po »*popolni reorganizaciji sistema specialne edukacije*« (Vislie, 2003), vendar so ta prizadevanja znotraj inkluzije postala veliko bolj poudarjena. Ščasoma so presegla zamejitev na posebno izobraževanje in pričelo se je odkrito govoriti o vlogi inkluzivne edukacije pri transformaciji širše družbe. Tako inkluzija pogosto vsebuje poziv k družbenim spremembam, tj. poziv k »transformaciji družbe in njenih formalnih ureditev, k spremembi vrednot, prioritet in politik, ki podpirajo in vzdržujejo prakse izključevanja in diskriminacije« (Winzer, 2009, str. 209). Zaradi transformativne dimenzije inkluzije – za razliko od integracije, za katero bi lahko veljalo, da je uspešno zaključena, ko ovirani otrok sedi v redni učilnici – velja, da je *nikoli dokončan* proces, saj se konkretne ovire, ki jih naslavlja s transformacijo, ves čas spreminjajo. Kot ugotavlja I. Lesar, je zato ključna značilnost inkluzivnega šolanja:

»... pripravljenost vseh vključenih v pedagoški proces na vsakokratni razmislek, ali izbrani odzivi na raznolikost učencev ne vodijo do morebitnih izključevalnih učinkov oz. ali o(ne) mogočajo učno in socialno napredovanje posameznega učenca.« (Lesar, 2009, str. 111–112)

Prehod k inkluzivni edukaciji je prinesel tudi geografsko razširitev gibanja. Ena od pomanjkljivosti, ki jo je poskušal odpraviti koncept inkluzije, je namreč omejenost na zahodni šolski kontekst. Kot razlaga L. Vislie (2003), so z inkluzijo želeli vpeljati univerzalistično perspektivo, ki bi lahko nagovorila vse države, za kar koncept integracije ni bil primeren, saj je bil vezan na »tradicionalni« okvir sistemskih edukacijskih politik, ki ga nezahodne – torej države izven Evrope in Severne Amerike – v veliki večini niso nikoli razvile (Vislie, 2003). To je bil eden odločilnih dejavnikov, da je bila inkluzija – in ne integracija – pojem, ki je bil uporabljen v *Salamanški izjavi* (UNESCO, 1994), ki je leta 1994 sprožila globalno razširitev inkluzivnih edukacijskih politik.

Salamanška izjava

Salamanška izjava (UNESCO, 1994) je dokument, ki je nastal na srečanju pod okriljem Združenih narodov in UNESCA v Salamanki. Na srečanju se je zbralo več kot 300 političnih in edukacijskih odločevalcev ter strokovnjakov, ki so predstavljali 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij.

Najslavnejši del izjave je 5. točka 2. paragrafa uvodne izjave, ki opredeli, da so inkluzivne šole najučinkovitejši način boja proti diskriminaciji in doseganju drugih pomembnih družbenih ciljev:

»Redne šole s takšno inkluzivno usmeritvijo so najučinkovitejši ukrep v boju proti diskriminatornim odnosom, ustvarjanju prijaznih skupnosti, oblikovanju inkluzivne družbe in doseganju izobraževanja za vse; poleg tega zagotavljajo učinkovito izobraževanje za večino otrok ter izboljšujejo učinkovitost in ne nazadnje stroškovno učinkovitost celotnega izobraževalnega sistema.« (UNESCO, 1994, str. ix, dodan poudarek)

Sprejetje Salamanške izjave je imelo skoraj takojšnji globalni učinek. Izjava je ne le predstavila ideal inkluzivne edukacije kot politični cilj, za katerega si je treba prizadevati, ampak je ta tudi dejansko postal globalna strateška vizija (Magnússon, 2019, str. 678). To je v širši skupnosti sprožilo »znaten trud mnogih držav, da svoje edukacijske politike in prakse usmerijo v bolj inkluzivno smer« (Ainscow idr., 2019, str. 672). Izjemen vpliv Salamanške izjave je moč strniti v tri poudarke:

1. izzvala je idejo, da nekateri otroci ne sodijo v redne ali splošne šole;
2. pod vprašaj je postavila strukture šolstva, ki temeljijo na različnih oblikah zagotavljanja izobraževanja za različne vrste učencev;
3. širši izobraževalni skupnosti je predstavila idejo inkluzivnega izobraževanja (povz. po Florian, 2019, str. 691–692).

V nekaj letih po sprejetju izjave so mnoge države v razvitem in razvijajočem se svetu sprejele nove, bolj inkluzivno naravnane zakonodaje in edukacijske politike – med njimi tudi Slovenija. Učinek smernic, ki jih je zastavila Salamanška izjava, je danes viden po skoraj celotnem svetu. Kot poroča UNESCOvo *Globalno poročilo o izobraževanju* iz leta 2020, je danes inkluzija prisotna v načrtih ali strategijah 75 % držav s celega sveta (UNESCO, 2020, str. 38).

Temu navkljub je bila vsebina izjave deležna več kritik, med

njimi očitkov o uporabi moralističnega govora, o nepodprtih empiričnih trditvah, kot je zgornja o največji učinkovitosti inkluzivnih šol, o nejasnosti njenih ciljev in o nejasnosti samega koncepta inkluzije (Dyson, 1999; Lindsay, 2003; Magnússon, 2019; Terzi, 2010).

Od teh zasluži posebno pozornost očitke o konceptualni nejasnosti izjave, saj je heterogenost razumevanja še danes izziv celotnega polja inkluzivne edukacije. V nadaljevanju predstavljamo dva pomembna vidika te konceptualne nejasnosti – spor med prizadevanji za popolno in delno inkluzijo ter razlikovanje med ozkim in širokim razumevanjem inkluzije.

Popolna ali delna inkluzija

Spor med zagovorniki popolne (ang. full inclusion) in zagovorniki delne inkluzije (ang. partial inclusion) se je pričel že v 80. letih in vse do danes ostaja ena pomembnejših točk razhajanja v polju.

Stališče zagovornikov popolne inkluzije je, da je »izobraževanje v večinskem okolju najboljše za vse ovirane osebe in da posebno izobraževanje izven splošnega izobraževanja, *tudi kot izjema*, ni legitimno« (Anastasiou idr., 2015, str. 430, dodan poudarek).

Na drugi strani zagovorniki delne inkluzije podpirajo določeno *stopnjo* vključevanja in trdijo, da so ločene nastanitve znotraj obstoječega kontinuuma storitev lahko legitimna možnost, kadar so *ustrezne*, tj. kadar so v korist učencem z oviranostmi (npr.: Hornby, 2014; Kauffman in Hornby, 2020; Warnock in Norwich, 2010). Zagovorniki delne inkluzije tako niso mnenja, da bi bilo treba posebno izobraževanje ukiniti, ampak trdijo, da bi bilo dovolj obstoječi kontinuum storitev in posebno izobraževanje zgolj izvajati *bolje* (Sapon - Shevin, 1996). Zagovorniki popolne inkluzije se s tem ne strinjajo, saj po njihovem pri vprašanju inkluzije ne gre za problem kakovosti, ampak gre za vprašanje človekovih pravic in pravičnosti. Po njihovem mnenju spoštovanje človekovih pravic in načel pravičnosti ni združljivo z metodami ločevanja (Sapon - Shevin, 1996).

Salamanška izjava tega spora ni razrešila. Kot ugotavlja Magnússon (2019), se zdi, da se izjava na več mestih izmika prevelikim zahtevam, ki bi jih prineslo odločno zagovarjanje popolne inkluzije. Namesto tega »strateško« dopušča nekaj manevrskega prostora za ohranjanje določenih oblik segregiranih oblik izobraževanja. Tak primer je denimo tretja točka predgovora, ki poziva države k uvedbi inkluzivne edukacije:

»Obračamo se na vse vlade in jih pozivamo, naj: (...) kot zakonsko ali politično obveznost uvedejo načelo inkluzivne

edukacije, ki vključuje vse otroke v redne šole, *razen če obstajajo tehtni razlogi za drugačno ravnanje.*« (UNESCO, 1994, str. ix, dodan poudarek)

Podoben primer je tudi 2. točka uvoda, ki opisuje vsebino pravice do izobraževanja:

»...vsaka oseba z oviranostmi [ima] pravico izraziti svoje želje v zvezi s svojim izobraževanjem, *kolikor je to mogoče zagotoviti* (UNESCO, 1994, str. 6, dodan poudarek)

Kot ugotavljajo L. Graham idr. (2020), je ta nejasnost izjave omogočila vladam in oblikovalcem politik, da »določijo lastne politike, smernice in izvedbene pristope za uveljavitev dokumenta, kar je povzročilo precejšen razkorak med predlagano vizijo in realno prakso« (Migliarini idr., 2019). In kot ugotavljata R. Kayess in J. Green (2016), je bila njena interpretacija v nekaterih mednarodnih kontekstih dejansko uporabljena kot »utemeljitev za zagotavljanje segregiranih okolij za otroke s posebnimi potrebami kot veljavne izjeme« (Kayess in Green, 2016, str. 62).

Te šibkosti je vsaj delno poskusila nasloviti *Konvencija o pravicah invalidov*⁵ iz leta 2006 (UN, 2006), ki je danes poleg Salamanške izjave najpomembnejši mednarodni dokument na področju inkluzivne edukacije. 24. člen Konvencije obravnava izobraževanje in v prvi točki kot prvi mednarodni dokument zagotavlja *pravico do inkluzivne edukacije*:

1. Države pogodbenice priznavajo invalidom pravico do izobraževanja. (*Uradni List Republike Slovenije*, št. 37, 2008, str. 1447)

Pozneje je *Splošni komentar št. 4* (ang. General Comment no. 4) (UNCRC, 2016) k tej konvenciji razjasnil pomen tega člena in s tem prvič natančno opredelil, kaj s pravnega vidika šteje kot inkluzija in kaj ne. V njem je inkluzija opredeljena kot:

... proces sistemske reforme, ki vključuje spremembe in modifikacije vsebin, učnih metod, pristopov, struktur in strategij v izobraževanju za premagovanje ovir z vizijo, da se vsem učenecem ustreznega starostnega obdobja zagotovi pravična in participativna učna izkušnja in okolje, ki najbolj ustreza njihovim zahtevam in željam. Uvrstitev učencev s posebnimi potrebami

⁵ Uporabljamo uradni slovenski prevod dokumenta, čeprav bi bil ustrežnejši prevod »Konvencija o pravicah oseb z oviranostmi«.

v redne razrede brez spremljajočih strukturnih sprememb, na primer organizacije, učnega načrta ter strategij poučevanja in učenja, ne pomeni inkluzije. (UNCRPD, 2016, str. 11. paragraf)

Pomembno je, da *Komentar* v istem paragrafu tudi opredeli modele izvajanja, ki *niso* združljivi z inkluzijo (Graham, 2020). Ti vključujejo:

- *izključevanje* – Kadar je učencem neposredno ali posredno preprečen ali onemogočen dostop do izobraževanja v kakršni koli obliki.
- *segregacija* – Kadar se izobraževanje učencev z oviranostmi izvaja v ločenih okoljih, zasnovanih ali uporabljenih za odziv na določeno ali različne oviranosti, ločeno od učencev brez oviranosti.
- *integracija* – Namestitev oseb z oviranostmi v obstoječe redne izobraževalne ustanove, v kolikor se ti lahko prilagodijo standardiziranim zahtevam teh ustanov (UNCRPD, 2016, str. 11. paragraf).

Komentar in *Konvencija* torej jasno zagovarjata pozicijo popolne inkluzije in odklanjata obstoj ločenih izobraževanj, saj po njunem obveznost izvajanja »ni združljiva z ohranjanjem dveh sistemov izobraževanja: splošnega izobraževanja in posebnega/segregiranega izobraževanja« (UNCRPD, 2016, str. 40. paragraf) in je ločevanje učencev na podlagi oviranosti oblika diskriminacije (UNCRPD, 2016, str. 10. paragraf). Za 186 držav, ki so ratificirale Konvencijo o pravicah invalidov – med njimi je tudi Slovenija (*Uradni List Republike Slovenije*, št. 37, 2008) – je posledično spoštovanje pravice do izobraževanja pravno zavezujoča obveznost.

Navkljub tej prevladi v mednarodnih dokumentih še zdaleč niso vsi strokovnjaki prepričani v pravilnosti popolne inkluzije. Avtorji, kot so Brantlinger (1997, 2006), Kavale (Kavale in Forness, 2000; Kavale, 2002; Kavale in Mostert, 2004), Hegarty (Hegarty, 2001; Pijl idr., 1997b) in drugi so že v 90. letih razvili protitok težnjam k »popolni« inkluzivni edukaciji. Njihovo stališče je, da je dostop do ustreznega in kakovostnega izobraževanja primaren in da »otrokova pravica do primerne edukacije zasenči vse oblike ideologij, zaradi česar so široke generalizacije o etičnosti segregacije v primerjavi z integracijo brezplodne in nepotrebne« (Winzer, 2009, str. 209). Razprava o ustreznosti popolne ali delne inkluzije tako v polju še ni zaključena.

Ozko in široko razumevanje inkluzije

Druga pomembna konceptualna nejasnost Salamanške izjave se dotika razlikovanja med ozkim in širokim razumevanjem inkluzivne edukacije. Gre za neopredeljenost izjave glede tega, na koga se nanaša inkluzivna edukacija. Kot smo že izpostavili, je bila za obdobje integracije značilna osredotočenost na učence z oviranostmi in posebnimi izobraževalnimi potrebami. Haug (2017) to razumevanje, ki ustreza tradicionalnemu fokusu znotraj specialne edukacije, opredeli kot *ozko* razumevanje inkluzije. *Široko razumevanje* inkluzije po drugi strani opredeli kot prepričanje, da se inkluzija nanaša tudi na druge oblike raznolikosti učencev, kot so razredna, jezikovna, etnična, spolna, ali da v najbolj univerzalni obliki inkluzivna edukacija obsega vključevanje *vseh* učencev (Haug, 2017).

Kot ugotavlja Kiuppis (2014), Salamanška izjava omogoča branje, ki podpira tako ozko kot tudi široko razumevanje inkluzije. K temu, da bo fokus na otrocih z oviranostmi in posebnimi potrebami, usmerja naslov prvega poglavja izjave, ki se glasi *Novo mišljenje v izobraževanju posebnih potreb*, pri čemer izjava otroke s posebnimi potrebami opredeljuje kot »vse tiste otroke in mladostnike, katerih potrebe izhajajo iz hendikepov ali učnih težav« (UNESCO, 1994, str. 6).

Vendar kasneje v istem 3. členu preberemo, da bi »šole morale poskrbeti za vse otroke, ne glede na njihove fizične, sociale, čustvene, jezikovne ali druge pogoje [in da to...] vključuje ovirane in nadarjene otroke, otroke z ulice in otroke delavce, otroke odročnih in nomadskih populacij, otroke iz jezikovnih, etničnih in kulturnih manjšin, otroke iz drugih ranljivih ali marginaliziranih območij ali skupin« (UNESCO, 1994, str. 6). Že v enem členu zasledimo tako ožjo obliko ideje inkluzivne edukacije, usmerjene specifično na otroke s posebnimi potrebami, kot veliko širše razumevanje inkluzije, usmerjene na najrazličnejše oblike raznolikosti otrok in mladostnikov.

Na podlagi teh in podobnih primerov Magnússon (2019) ugotavlja, da bo strokovnjak, ki bo želel v Salamanški izjavi najti podporo za ozko ali za široko razumevanje inkluzije, v obeh primerih našel snov za potrditev svojega razumevanja (Magnússon, 2019).

Postopna prevlada širokega razumevanja inkluzije

S prehodom v novo tisočletje so avtorji vedno pogosteje pričeli uporabljati inkluzijo v širokem pomenu. Tako se je sčasoma pojmovno polje inkluzije pričelo širiti – najprej v smeri vključevanja marginaliziranih skupin, po letu 2005 pa v smeri poskusov transformacije celotnega edukacijskega sistema (Opertti idr., 2014). V tem času je

bila »inkluzija vedno pogosteje razumljena v širšem smislu, kot reforma, ki podpira in pozdravlja raznolikost vseh uččih« (Opertti idr., 2014, str. 165).

Danes L. Florian (2019) ugotavlja, da sodobni mednarodni dokumenti, kot so Bruseljska deklaracija (UNESCO, 2018), Incheonska deklaracija (UNESCO, 2015) in 4. cilj trajnostnega razvoja Združenih narodov (UNESCO, 2017), privzemajo razširjeno idejo inkluzivne edukacije. Denimo v Bruseljski deklaraciji je nabor skupin, ki naj bi jih zajemala inkluzivna edukacija, veliko širši, kot bi bil znotraj ozkega razumevanja inkluzivne edukacije:

... kot pravica do varnega, kvalitetnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja ... [inkluzija] zahteva, da posebno pozornost namenimo osebam v ranljivih situacijah, oviranim osebam, staroselcem, tistim v odročnih ruralnih območjih, etničnim manjšinam, revnim, ženskam in deklicam, migrantom, beguncem in razseljenim osebam zaradi konfliktov ali naravnih nesreč. (UNESCO, 2018, str. 2)

Vpliv programa UNESCO Izobraževanje za vse

Več avtorjev pri prehodu iz prevlade ozkega k prevladi širokega razumevanja vidi pomembno vlogo UNESCO in njegovega programa *Izobraževanja za vse* (ang. Education for All). Potem ko so Združeni narodi v 26. člen *Splošne deklaracije o človekovih pravicah* leta 1948 zapisali pravico do izobraževanja (UNESCO, 2019, str. 37), si je UNESCO v 70. letih na njeni osnovi za cilj zadal doseči univerzalno globalno pismenost. Prizadevanja so vodila do začetka iniciative *Izobraževanje za vse* leta 1990 med srečanjem v Jomtienu na Tajskem. Jomtienska deklaracija (UNESCO, 1990) je zagovarjala nujnost, da skladno s pravico do izobraževanja vsem ljudem na svetu zadovoljimo temeljno potrebo po izobraževanju⁶, s poudarkom na zagotavljanje univerzalnega dostopa do primerne šolanja ter pozornostjo na kakovosti izobraževanja in nepravilnosti v povezavi s spolom in zmožnostmi (McCowan, 2013, str. 4).

6 Na sistemski ravni se najpogosteje za presojo, ali je pravici do izobraževanja zadoščeno ali ne, uporablja okvir štirih A-jev (ang. 4 As Framework), ki ga je razvila Katarina Tomaševski, nekdanja posebna poročevalka ZN o pravici do izobraževanja in ustanoviteljica *Pobude za pravico do izobraževanja* (ang. Right to Education Initiative). Model predvideva, da naj izobraževanje zagotavlja: *razpoložljivost* (ang. availability), ki preverja, ali je izobraževanje splošno dostopno vsem; *dostopnost* (ang. accessibility), ki se osredotoča na odsotnost različnih ovir pri dostopu do izobraževanja; *sprejemljivost* (ang. acceptability), ki ocenjuje različne vidike kakovosti izobraževanja; *prilagodljivost* (ang. adaptability), ki preverja, ali je izobraževanje prilagojeno potrebam različnih kategorij oseb (Tomaševski, 2001).

Cilj srečanja v Salamanki štiri leta pozneje je, kot se spominja Mel Ainscow, eden snovalcev srečanja, bil v opredelitvi odgovora na vprašanje »kakšna je vloga specialne edukacije v projektu Izobraževanje za vse?« (Banks, 2021).

Iniciativa UNESCO *Izobraževanja za vse* je bila in ostaja vse do danes zelo vplivna v prizadevanjih mednarodne skupnosti, zato njen vpliv na istočasno razvijajoč se projekt inkluzivne edukacije ni presenetljiv. Kiuppis (2014) opozarja, da je bilo posebno izobraževanje do sredine 90. let ločena komponenta UNESCOvega edukacijskega programa, po letu 2000 pa se je program združil z UNESCOvo sekcijo za *Izobraževanje za vse*. Odtlej obe iniciativi združeno delujeta znotraj UNESCA. S tega vidika je razumljivo, da sta se oba projekta tudi konceptualno pričela postopoma prepletati (Kiuppis, 2014; gl. tudi Magnússon, 2019; Miles in Singal, 2010).

Negativni učinki širjenja koncepta inkluzije

Vsi deležniki ne pozdravljajo procesa širjenja razumevanja inkluzivne edukacije. Največ težav vidijo zagovorniki pravic oviranih oseb. Njihovo nasprotovanje izhaja iz strahu, da širitev fokusa inkluzivne edukacije na druge skupine prinaša tveganje, da bodo interesi oviranih postali sekundarni oziroma povsem spregledani na račun drugih, danes bolj »modnih« oblik diskriminacije, kot so na primer spolna ali rasna diskriminacija (Norwich, 2014). Skrb nikakor ni neumestna, saj se je, kot ugotavljata S. Miles in N. Singal (2010) na primeru iniciative *Izobraževanje za vse* že pokazalo, da so številne države spregledale populacijo oviranih in niso zagotovile dostopa do izobraževanja za nekatere od svojih najbolj ranljivih učencev (Miles in Singal, 2010).

Kljub relevantnim opozorilom, da širjenje koncepta inkluzije škodi uspehu prizadevanj za reševanje problematike učencev z oviranostmi, pa velja, da ni očitno, zakaj bi koncept inkluzije zamejili zgolj nanje. Kot izpostavi Haug, je namreč »enako nesprejemljivo, da bi se ustavili pri oviranih skupinah in ne ponudili enakih pogojev za učenje in razvoj v šoli vsem učencem« (Haug, 2017). Diskriminatorni mehanizmi namreč ne izključujejo le učencev s posebnimi potrebami (UNESCO, 2019, str. 14).

Sodobno stanje in izzivi inkluzivne edukacije

Kot smo izpostavili v uvodu, se zdi, da po obdobju razširitve in razvoja inkluzivnih politik po vsem svetu v zadnjih letih opažamo obdobje stagnacije. Današnje stanje zelo dobro označi Zgaga (2019), ko zapiše, da se projekt inkluzivne edukacije nahaja v fazi *streznitve*:

Ko so ideje, ki so jih promovirale akademske raziskave in pedagoška praksa ... končno politično sprejete, se prične nova faza. To navadno imenujemo *implementacija*, metaforično pa bi jo lahko tudi imenovali kot ‚streznitev‘. Svet strokovnjakov se znajde v situaciji, ko ne gre več toliko za ‚iskanje boljšega sveta‘ (tj. konceptualiziranje), ampak za poskuse ‚uresničevanja tega boljšega sveta‘. To je lahko dokaj zahtevna situacija, v kateri se precej hitro izkaže, da je implementacija načelnih rešitev le izhodiščna točka, za odkritje novih, predtem skritih problemov. (Zgaga, 2019, str. 13–14, poudarki v izvirniku)

Današnje polje inkluzivne edukacije se je tako znašlo pred vrsto kompleksnih vprašanj, na katere mora najti ustrezne odgovore. Med njimi verjetno predstavlja največji izziv heterogenost razumevanj in prizadevanj, ki so danes prisotna znotraj navidezno enotnega polja inkluzivne edukacije.

Raznolikost opredelitev inkluzije sta v svojih raziskavah poglobljeno raziskovala K. Göransson in Nilholm (Göransson in Nilholm, 2014; Nilholm in Göransson, 2017). V sistematičnem pregledu članokov med letoma 2002 in 2014 sta odkrila, da so danes v polju prisotni vsaj 4 tipi razumevanj inkluzije:

- *Tip A*: je vsebinsko bolj ali manj identično predhodnemu konceptu integracije in gre za razumevanje inkluzije, ki ga zanima predvsem *lokacija* izobraževanja učencev z oviranostmi in posebnimi izobraževalnimi potrebami. Inkluzija v tem razumevanju pomeni »*prisotnost vseh otrok pod isto streho*« (Felder, 2018). K. Göransson in Nilholm ugotavljata, da le malo avtorjev danes eksplicitno zagovarja tovrstno razumevanje inkluzivne edukacije, je pa implicitno prisotno v mnogih empiričnih raziskavah (npr. Ruijs in Peetsma, 2009), pa tudi v laičnem diskurzu o inkluzivni edukaciji (npr. Lubin in Fernal, 2021).
- *Tip B*: je razumevanje, ki je osredotočeno na ozko razumevanje inkluzije, torej na otroke z oviranostmi in posebnimi izobraževalnimi potrebami, vendar se osredotočajo na zadovoljevanje njihovih akademskih in socialnih potreb in ne na vprašanje namestitve.

- *Tip C:* je podoben tipu B v tem, da je izhodišče zadovoljevanje socialnih in akademskih potreb učencev, vendar se avtorji tega tipa osredotočajo na potrebe *vseh* učencev. Ne gre torej več za ozko, temveč za široko razumevanje inkluzije.
- *Tip D:* je razumevanje, ki inkluzivno edukacijo vidi kot ustvarjanje skupnosti s specifičnimi značilnostmi. Primer takšnega razumevanja je članek ameriške raziskovalke Srikale Naraijan (Naraian, 2011), ki je inkluzivno edukacijo opredelila kot »ustvarjanje razrednih skupnosti, ki lahko negujejo kvaliteto pravičnosti in skrbi« (Naraian, 2011, str. 956) (povz. po Göransson in Nilholm, 2014).

Danes prisotna razumevanja inkluzivne edukacije sta lepo povzela tudi Waitoller in Artiles (Waitoller in Artiles, 2013), ki pravi-ta, da se današnje definicije inkluzivne edukacije ne strinjajo o tem:

- *kdo je tisti, ki ga moramo vključiti* (npr.: učenci z oviranostmi, rasne manjšine, ženske ipd.),
- *kaj je treba narediti, da se bo to zgodilo* (npr.: prerazporediti dostop, pripoznati in ceniti razlike in/ali omogočiti priložnosti za enako sodelovanje z družinami ...)
- *kje naj bi se ta dejanja zgodila* (npr.: v šoli, učilnici, celotni družbi, ipd.) (povz. po Waitoller in Artiles, 2013, str. 231).

Poleg teh eksplicitnih konceptualnih heterogenosti gre del vzrokov za različna stališča avtorjev iskati tudi v globljih heterogenostih njihovih razumevanj narave vzgoje in izobraževanja (Biesta, 2022; Robeyns, 2006) in heterogenosti razumevanj temeljnih pojmov, kot so pravičnosti, človekove pravice, raznolikosti ipd. (Terzi, 2010). Zaradi globoke pluralnosti vrednot (Norwich, 2014), ki prežemajo ta področja, je mogoče sklepati, da so te heterogenosti dejansko neodpravljljive, kar pomeni, da se inkluzivna edukacija sooča s potencialno veliko težjim izzivom, kako obravnavati to trajno stanje pluralnosti prizadevanj. Nasilno doseganje konsenza po našem mnenju ni niti realno niti zaželeno; veliko boljše usmeritve ponujajo misleci, kot so Hannah Arendt (Arendt, 2006), Chantal Mouffe (Mouffe, 2000), Jacques Rancière (Rancière, 2011), pa tudi Morten Korsgaard (2019), ki v svoja dela vključujejo sprejemanje neodpravljljive pluralnosti, tako konceptualne kot družbene.

Poleg notranjih izzivov se inkluzivna edukacija sooča tudi z izzivi, ki jih predstavlja zunanja heterogenost edukacijskega polja. Za razvoj šolstva v zadnjih desetletjih je namreč značilen pojav

mednarodnih primerjalnih testov znanja (Schleicher, 2019), kulture odgovornosti (Leithwood, 2008), merjenja kvalitete dela šol (Cheng in Cheung, 1997; Birzea idr., 2005), edukacijskih reform z namenom dvigovanja standardov in doseganja odličnosti (McLaughlin in Dyson, 2014), večanja vpliva neoliberalnih politik, ki vodijo v vedno večjo marketizacijo šolstva (Bagley, 2006; Ball, 2016; Friedman, 1955). Omenjeni pristopi so bili deležni obširnih kritik, tako z vidika vzgojno-izobraževalnih procesov na splošno (Ball, 2016; Biesta, 2009; Krek, 2008; Laval, 2005) kot konkretno zaradi njihovega razmerja do poskusov vpeljevanja inkluzivne edukacije (Rouse in Florian, 1998; Slee, 2011; LeRoy idr., 2018). Kritikam navkljub gre za trende, ki bodo verjetno še dolgo prisotni v edukacijskih sistemih prihodnosti in če želi doseči svoje cilje, mora inkluzivna edukacija nanje najti ustrezne odgovore.

Drugi pomembni izzivi, pred katerimi se danes nahaja inkluzivna edukacija, so še na področju empiričnega raziskovanja, kjer avtorji izpostavljajo pomanjkanje zadovoljivih standardov raziskovanja (Ruijs in Peetsma, 2009; Florian, 2014; Nilholm, 2020); na področju vpeljevanja različnih modelov implementiranja inkluzivne edukacije, kjer se zdi, da mnogi obetavni pristopi, kot je *odziv na obravnavo* (ang. Response to Intervention, RTI) (Fletcher in Vaughn, 2009), v polju niso deležni širše prepoznave (Meijer, 2001; Schuelka, 2012); na ravni nacionalnih in mednarodnih edukacijskih politik, kjer je realnost pogosto daleč od ravni, ki jo predvidevajo nacionalne zakonodaje in pravno zavezujoči mednarodni dokumenti (EADSNE, 2012; UNESCO, 2020); in pri programih izobraževanja za bodoče in obstoječe učitelje, kjer učitelji pogosto ne pridobijo zadostnega razumevanja kompleksnosti in konkretnih orodij za učinkovito socialno vključevanje vseh, na različne načine izključenih učencev (Waitoller in Artiles, 2013).

Če želi biti gibanje za inkluzivno edukacijo uspešno, mora najti odgovore na zgoraj predstavljene izzive. Razumevanje v prispevku predstavljenih zgodovinskih tokov, ki so vplivali in ki še vplivajo na razvoj inkluzivne edukacije, je eden ključnih korakov k naslavljanju teh izzivov.

Literatura

- Abbring, I. in Meijer, C. J. W. (1996). Italy. V C. J. W. Meijer, S. J. Pijl in S. Hegarty (ur.), *New Perspectives in Special Education* (str. 9–24). Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R. in Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M. in Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Založba Krtina.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. in Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Bagley, C. (2006). School Choice and Competition: A Public-Market in Education Revisited. *Oxford Review of Education*, 32(3), 347–362. <https://www.jstor.org/stable/4618665?seq=1>
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. in Gallagher, D. J. (2011). Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267–278. <https://doi.org/10.1177/0741932510362200>
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Banks, J. (Host). (2021, February 11). *Interview with Professor Mel Ainscow (S1:Ep11)*. <https://audioboom.com/posts/7795510-interview-with-professor-mel-ainscow>
- Barnes, C., Oliver, M. in Barton, L. (ur.). (2002). *Disability Studies Today*. Polity Press.
- Barnes, C. in Mercer, G. (2003). *Disability*. Wiley.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: a view for the present*. Routledge.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J. in Spajić Vrkaš, V. (2005). Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools. *Paris: Unesco: Council of Europe: CEPS*.
- Braddock, D. L. in Parish, S. (2001). An Institutional History of Disability. V G. L. Albrecht, K. D. Seelman in M. Bury (ur.), *Handbook of Disability Studies*, 1st ed. (str. 11–68).
- Brantlinger, E. (1997). Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425–459. <https://doi.org/10.3102/00346543067004425>
- Brantlinger, E. (ur.). (2006). *Who benefits from special education?: Remediating (fixing) other people's children*. Routledge.

- de Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 811–826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Campbell, J. in Oliver, M. (1996). *Disability politics: understanding our past, changing our future* (1st ed.).
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*.
- Čergol, A. (2008). *Senčna stran znanosti: Evgenika v slovenski preteklosti in človeški genetiki sodobnih ter prihodnjih generacij* [Univerza v Ljubljani; Filozofska fakulteta, Ljubljana]. <https://www.sistory.si/11686/966>
- Cheng, Y. C. in Cheung, W. M. (1997). Multi-models of education quality and multi-levels of self-management in schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 25(4), 451–462. <https://doi.org/10.1177/0263211X97254008>
- Cole, P. G. (1999). The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies for students with disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 24(3), 215–225. <https://doi.org/10.1080/13668259900034001>
- Connor, D. J. (2014). Social justice in education for students with disabilities. V L. Florian (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, Second Edition* (str. 111–128). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n9>
- Crockett, J. B. (2020). Inclusion as idea and its justification in law. V J. M. Kauffman (ur.), *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues and International Perspectives* (str. 25–45). Routledge.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy*. Sense.
- Danforth, S., Taff, S. in Ferguson, P. M. (2006). Place, Profession, and Program in the History of Special Education Curriculum. V E. A. Brantlinger (ur.), *Who benefits from special education? Remediating (Fixing) other people's children* (str. 1–25). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Danforth, S. (2004). The “Postmodern” Heresy in Special Education: A Sociological Analysis. *Mental Retardation*, 42(6), 445–458. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<445:TPHISE>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<445:TPHISE>2.0.CO;2)
- Davis, L. J. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. Verso.
- Drerup, J. (2015). Autonomy, Perfectionism and the Justification of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 63–87. <https://doi.org/10.1007/S11217-014-9426-3>
- Drerup, J. (2017). What Exactly (If Anything) is Wrong with Paternalism Towards Children? *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 348–367. <https://doi.org/10.7202/1070691AR>
- Drobnič, J. (2018). Inkluzija/integracija oseb s posebnimi potrebami v slovenski bibliografiji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 3–4, 20–35.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded-is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/001440296803500101>
- Dyson. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. V *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (str. 36–53). Kogan Page.

- EADSNE. (2012). *TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION ACROSS EUROPE: Challenges and Opportunities*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>
- Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British Journal of Special Education*, 27(1), 35–38. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.T01-1-00154>
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Fine, M. in Asch, A. (1988). Disability beyond stigma: social interaction, discrimination, and activism. *Journal of Social Issues*, 44(1), 3–22.
- Fletcher, J. in Bard, B. (1968, April). The Right to Die; Down Syndrome people are not persons and OUGHT to be killed | Eugenics and Other Evils. *The Atlantic Monthly*, 59–64. <http://www.riverbendds.org/index.htm?page=fletcher.html>
- Fletcher, J. M. in Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30–37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Florian, L. (2014a). Reimagining special education: Why new approaches are needed. V L. Florian (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, Second Edition* (str. 9–22). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Florian, L. (2014b). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., Black - Hawkins, K. in Rouse, M. (2016). Achievement and Inclusion in Schools. V *Achievement and Inclusion in Schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. V R. A. Solo (ur.), *Economics and the Public Interest*. Trustees of Rutgers College in New Jersey.
- Goldstein, H. (1967). The efficacy of special classes and regular classes in the education of educable mentally retarded children. V *Psychopathology of mental development* (str. 580–602). Grune & Stratton.
- Göransson, K. in Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., de Bruin, C., Gillett - Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S. in Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 123–145. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Harwood, V. in McMahon, S. (2014). Medicalization in Schools. V L. Florian (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (str. 915–930). SAGE Publications Ltd.

<https://doi.org/10.4135/9781446282236.n55>

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hegarty, S. (2001). Inclusive Education – a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243–249. <https://doi.org/10.1080/03057240120077246>
- Hoeltke, G. M. (1966). *Effectiveness of special class placement for educable mentally retarded children* [University of Nebraska - Lincoln]. V *ETD collection for University of Nebraska - Lincoln*. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI6703432>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Hornby, G. (2021). Are inclusive education or special education programs more likely to result in inclusion post-school? *Education Sciences*, 11(6), 304. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11060304>
- Human Rights Watch. (2012). *“Like a Death Sentence” Abuses against Persons with Mental Disabilities in Ghana*.
- Imray, P. in Colley, A. (2017). *Inclusion is dead: long live inclusion*. Routledge.
- Jeffress, M. S. (ur.). (2022). *Disability Representation in Film, TV, and Print Media*. Taylor & Francis.
- Kauffman, J. M. in Hornby, G. (2020). Inclusive Vision Versus Special Education Reality. *Education Sciences*, 10(9), 273. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI10090258>
- Kavale, K. A. (2007). Quantitative research synthesis: Meta-analysis of research on meeting special educational needs. V L. Florian (ur.), *The Sage Handbook of Special Education*, 1st ed. (str. 207–221).
- Kavale, K. A. in Forness, S. R. (2000). History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279–296. <https://doi.org/10.1177/074193250002100505>
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/103491220141776>
- Kavale, K. A. in Mostert, M. P. (2004). *The positive side of special education: minimizing its fads, fancies, and follies*. Scarecrow Education.
- Kayess, R. in Green, J. (2016). Today’s Lesson is on Diversity. V P. Blanck in E. Flynn (ur.), *Routledge Handbook of Disability law and Human Rights* (str. 69–87). Routledge.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‘Salamanca Process’. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Komenský, J. A. (1995). *Didactica magna*. Pedagoška obzorja.
- Korsgaard, M. T. (2019). *Bearing with Strangers: Arendt, education and the politics of inclusion*. Routledge.
- Krek, J. (2008). Zapoznele besede: o neoliberalizmu, vzgojno-izobraževalni odgovornosti in zunanem ocenjevanju ... *Sodobna pedagogika*, 59(3), 32–51.

- Krek, J. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Založba Krtina.
- Leithwood, K. (2008). Accountable Schools and the Leadership They Need. V *International Handbook of Educational Policy* (str. 439–456). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_21
- LeRoy, B. W., Samuel, P., Deluca, M. in Evans, P. (2018). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 26(6), 1–11. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523>
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih*.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lindsay, G., Wedell, K. in Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future. *Frontiers in Education*, 4(164), 1–20. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2019.00164/BIBTEX>
- Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762–797. <https://doi.org/10.17763/HAER.66.4.3686K7X734246430>
- Lubin, J. in Fernal, F. S. (2021). Barriers to inclusion: insights of special and general educators from the US and St. Lucia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12552>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals–images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- McLaughlin, M. J. in Dyson, A. (2014). Changing Perspectives of Special Education in the Evolving Context of Standards-Based Reforms in the US and England. V L. Florian (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*, 2nd ed. (str. 889–914). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n54>
- Meijer, C. J. W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Meyen, E. L., Vergason, G. A. in Richard, W. J. (1975). *Alternatives for Teaching Exceptional Children*. Love Publishing Company.
- Miles, S. in Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Naraian, S. (2011). Seeking transparency: the production of an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 955–973. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

org/10.1080/13603110903477397

- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nilholm, C. in Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. V *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* (str. 181–195). President's Committee on Mental Retardation.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Novljan, E. (1997). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v svetu in pri nas. *Defektologica Slovenica: Revija Defektologov in Specialnih Pedagogov Slovenije*, 5(1), 65–80. <https://plus.si.cobiss.net/opac7/bib/1972553>
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. (1st ed.). Macmillan.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*. Guilford Press.
- Opertti, R., Walker, Z. in Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, Second Edition* (str. 149–170). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n11>
- Paradiž, A. C. (2018). Eugenics and racial anthropology: The Slovene-Italian relations in the field of bio-politics (1930s–1960s). *Contemporanea*, 21(3), 377–403. <https://doi.org/10.1409/90640>
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 3(4), 357–376. https://www.revija.zzsp.org/sp1999_4.htm#2
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. in Hegarty, S. (1997a). *Inclusive education: a global agenda*. Routledge.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. in Hegarty, S. (1997b). *Inclusive education: a global agenda*. Routledge.
- Powell, J. J. W. (2014). Comparative and International Perspectives on Special Education. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*, 2. izdaja (str. 335–349). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n22>
- Rancière, J. (2011). The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics. V P. Bowman in R. Stamp (ur.), *Reading Ranciere: Critical Dissensus* (str. 1–17). A&C Black.
- Retief, M. in Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 74(1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>

- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Rose, S. F. (2017). *No right to be idle: the invention of disability, 1840s–1930s*. The University of North Carolina Press.
- Rouse, M. in Florian, L. (1998). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 323–336. <https://doi.org/10.1080/1360311970010403>
- Ruijs, N. M. in Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Rutar, D. (ur.). (2018). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Cirius.
- Sapon - Shevin, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Tablet: Revealing the Flaws in Our Present System. *Theory Into Practice*, 35(1), 35–41. <https://www.jstor.org/stable/1476337>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*.
- Schuelka, M. J. (2012). Implementing Inclusive Education. K4D Helpdesk Report, Institute of Development Studies, Brighton. <https://doi.org/10.14217/9781848591271-en>
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge.
- Shakespeare, T. in Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9–28. [https://doi.org/10.1016/S1479-3547\(01\)80018-X](https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X)
- Skala, A. (1962). *O vzgoji razvojno prizadetih otrok*. Državna založba Slovenije.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.
- Slee, R. (2019). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge.
- Slee, R., Corcoran, T. in Best, M. (2019). Disability Studies in Education – Building Platforms to Reclaim Disability and Recognise Disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1(1–2), 1–11. <https://doi.org/10.1163/25888803-00101002>
- Stainton, T. (2018). Sensationalism and the Construction of Intellectual Disability. V P. McDonagh (ur.), *Intellectual disability: A conceptual history, 1200–1900* (str. 128–147). Manchester University Press.
- Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education: a capability perspective on disability and special educational needs*. Continuum.
- The Murder Of People With Disabilities. (2023). In *Holocaust Encyclopedia*. United States Holocaust Memorial Museum. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-murder-of-people-with-disabilities>
- Thomas, G. (2014). Epistemology and Special Education. V L. Florian (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (str. 267–279). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n18>
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable [Right to Education Primers No. 3]*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer_3.pdf

- Tomlinson, S. (1981). Educational subnormality: A study in decision-making. In *Educational Subnormality: A Study in Decision-Making* (1st ed.). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429489983/EDUCATIONAL-SUBNORMALITY-SALLY-TOMLINSON>
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- UNCRPD. (2016). *General comment No. 4 on Article 24: Right to inclusive education of Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- UNESCO. (1990). *Final report: World conference on education for all, meeting basic learning needs Jomtien, Thailand*.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
- UNESCO. (2017). *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030*.
- UNESCO. (2018). *Global Education Meeting 2018: Brussels Declaration*.
- UNESCO. (2019). *Right to education handbook*. UNESCO, Right to Education Initiative (UK).
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*.
- UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 37. (2008).
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Waitoller, F. R. in Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*.
- Warnock, M. in Norwich, B. (2010). *Special educational needs: a new look*. Continuum Books.
- Winzer, M. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/369282>
- Winzer, M. (2009). *From Integration to Inclusion: A History of Special Education in the 20th Century*. Gallaudet University Press.
- Winzer, M. (2014). Confronting difference: A brief history of special education. V L. Florian (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, Second Edition* (str. 23–38). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n4>
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. In *Methods of critical discourse analysis* (str. 63–94).
- Zaviršek, D. (2000). *Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi*. *cf. (Oranžna zbirka).

- Zgaga, P. (2019). Inclusion in Education: Between Opportunities and Limits. V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities* (str. 7–25). Peter Lang GmbH.
- Zhang, L. in Haller, B. (2013). Consuming Image: How Mass Media Impact the Identity of People with Disabilities. *Communication Quarterly*, 61(3), 319–334. <https://doi.org/10.1080/01463373.2013.776988>
- ZUOPP-1. (2011). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- ZUOPP. (2000). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2062>

II
SPODBUJANJE
SOCIALNE VKLJUČENOSTI
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Karmen Mlinar, Mojca Peček

6 POMEN POZNAVANJA ETNIČNIH HIERARHIJ UČENCEV ZA INKLUZIVNO VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE

Povzetek

V sodobnih večkulturnih družbah se običajno do različnih etničnih skupin vzpostavlja različno socialno distanco, kar lahko vodi do oblikovanja etničnih hierarhij, tj. razvrščanja teh skupin od najbolj do najmanj sprejetih. Mnoge raziskave na odrasli populaciji kažejo na obstoj etničnih hierarhij in etnične homofilije, tj. preference do lastne etnične skupine. Tovrstne raziskave, opravljene na populaciji otrok in mladostnikov, so redke, pa vendar nujne z vidika analize potrebe po uporabi inkluzivnejših vzgojno-izobraževalnih pristopov v šolah. To še posebej velja za Slovenijo, za katero so značilni nestabilni in zapleteni medetnični odnosi. Raziskava, opravljena v Sloveniji na populaciji osnovnošolcev, kaže na obstoj etničnih hierarhij med učenci, kar lahko vodi v oblikovanje družbe, temelječe na delitvah. Učitelji lahko z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi pristopi pomembno vplivajo na rušenje teh hierarhij, na spodbujanje boljših medetničnih odnosov med učenci in posledično prispevajo k oblikovanju družbe, temelječe na sožitju, pripoznanju in pravičnosti. Med temi pristopi so v prispevku izpostavljeni predvsem spodbujanje medetničnih stikov oz. prijateljstev med učenci ter med starši, pridobivanje znanja o različnosti, razvijanje aktivne oz. aktivistične naravnosti učencev ter učiteljevo delo na sebi.

Ključne besede: etnične hierarhije, etnična homofilija, inkluzivna vzgoja in izobraževanje, učenci, učitelji

The Relevance of Knowing Pupils' Ethnic Hierarchies for Inclusive Teaching

Abstract

In today's multicultural societies, different ethnic groups are usually kept at different social distances, which can lead to the development of ethnic hierarchies, i.e., a ranking of these groups from the most accepted to the least accepted. Many studies on adult populations show the existence of ethnic hierarchies and ethnic homophily, i.e., a preference for one's own ethnic group. Research addressing the existence of such hierarchies among children and adolescents is rare, but such research is necessary in order to analyse the need for more inclusive educational approaches in schools. This is especially true for Slovenia,

which is characterised by unstable and complex interethnic relations. A study conducted in Slovenia on the population of primary school pupils shows the existence of ethnic hierarchies among pupils, which can lead to the emergence of a society based on division. Through appropriate educational approaches, teachers can have a significant impact on deconstructing these hierarchies and promoting better interethnic relations among pupils, thus contributing to the creation of a society based on coexistence, recognition and justice. Among these approaches, the paper highlights the promotion of interethnic contacts and friendships between pupils and between pupils' parents, the acquisition of knowledge about diversity, the development of active and activist attitudes among pupils, and the teacher's work on themselves.

Keywords: ethnic hierarchies, ethnic homophily, inclusive teaching, pupils, primary school teachers.

Uvod

Sodobna večkulturna družba je zaznamovana s sobivanjem različnih etničnih skupin, ki pa imajo običajno različen status in položaj ter uživajo različno stopnjo sprejetosti (Kteily in Richeson, 2016). Z drugimi besedami, do različnih etničnih skupin se vzpostavlja različno socialno distanco, kar lahko vodi do oblikovanja etničnih hierarhij, tj. do razvrščanja teh skupin od najbolj do najmanj sprejetih. Kriterij pri tem je običajno pripravljenost vstopanja v medosebne interakcije s pripadniki etničnih skupin (Gesthuizen idr., 2021; Hagendoorn, 1995; Verkuyten in Kinket, 2000). Poudariti velja, da lahko o obstoju etničnih hierarhij na ravni družbe oz. na ravni posamezne etnične skupine govorimo šele tedaj, ko večina njenih pripadnikov izraža isto hierarhijo.

Mnoge raziskave na odrasli populaciji (Berry in Kalin, 1979; Hagendoorn, 1995; Hagendoorn idr., 1998; Hagendoorn in Hraba, 1987; Hraba idr., 1989; Kleinpenning in Hagendoorn, 1993; Snellman in Ekehammar, 2005; Verkuyten idr., 1996; Verkuyten in Zaremba, 2005) kažejo na obstoj tovrstnih hierarhij tako med pripadniki večine kot manjšin, pri čemer je večina teh raziskav pokazala, da se hierarhije enih in drugih bistveno ne razlikujejo. Avtorji, ki so tovrstno medetnično soglasje neposredno obravnavali (Hagendoorn, 1995; Hagendoorn idr., 1998; Verkuyten idr., 1996), so ugotovili, da je slednje značilno za stabilne družbe z dominantno etnično večino, v katerih odnosi med etničnimi skupinami niso posebej problematični.

Na tej podlagi so Verkuyten idr. (1996) razvili tezo, da je medetnično soglasje verjetno težje najti v družbah, zaznamovanih z nestabilnimi ali zapletenimi medetničnimi odnosi. Velika večina opravljenih raziskav je pokazala tudi izraženo preferenco do lastne etnične skupine, tj. etnično homofilijo (Smith, 2018). To pomeni, da za večino etničnih skupin prvo mesto v hierarhiji zaseda lastna skupina. Ta pojav sicer velja za običajnega, saj smo ljudje navadno raje v družbi oseb, ki so nam znane ali podobne, poleg tega se ob pripadnikih lastne skupine navadno počutimo bolje (Stangor idr., 2014).

Tovrstne raziskave na populaciji otrok in mladostnikov so zelo redke. Izpostaviti velja raziskavo Verkuytena in B. Kinket (2000), opravljeno na Nizozemskem med pripadniki večinske etnije, in raziskavo K. Mlinar in M. Peček (2023), opravljeno v Sloveniji med pripadniki večinske in manjšinskih etnij. Kljub temu lahko sklepamo, da se etnične hierarhije prenašajo iz starejših generacij na mlajše (Barrett, 2005; Žakelj in Kralj, 2012). K temu sklepu nas vodijo npr. raziskave, ki kažejo, da so otroci manj naklonjeni etničnim skupinam, ki so »tradicionalni sovražniki« njihove lastne etnične skupine (Barrett, 2005). Otroci se namreč od svojih bližnjih in iz svojega socialnega okolja učijo, da imajo nekatere etnične skupine več moči in višji status kot druge (Derman - Sparks in Olsen Edwards, 2019; Lo Coco idr., 2005). Ob vsem tem tudi šolski sistem pogosto utrjuje in reproducira različen status, ki ga imajo različne etnične skupine v družbi (Razpotnik, 2014). Zato je razumevanje ne le tega, ali med učenci obstajajo etnične hierarhije, temveč tudi tega, ali učenci dajejo prednost svoji etnični skupini pred drugimi skupinami in ali med njimi, ne glede na njihovo etnično pripadnost, obstaja soglasje o etnični hierarhiji, lahko pomemben korak v razpravi o vlogi in odgovornosti šolskega sistema pri krepitvi ali celo (re)produkciji takšnih vzorcev, lahko pa je tudi osnova za njihovo dekonstrukcijo in s tem oblikovanje inkluzivnejšega šolskega okolja. Navedeno je še zlasti pomembno za Slovenijo, saj raziskave kažejo, da so etnični predsodki in konflikti med različnimi etničnimi skupinami prisotni ne le v družbi kot celoti (npr.: Medvešek in Vrečer, 2005; Zavratnik, 2012), temveč tudi znotraj šolskega sistema (Lesar idr., 2006; Razpotnik, 2014; Žakelj in Kralj, 2012), čeprav pogosto skriti pod površjem (Ramet in Valenta, 2016). Med najbolj stigmatiziranimi in izpostavljenimi predsodkom, ksenofobiji in diskriminaciji so učenci iz držav nekdanje Jugoslavije in romski učenci, za težave katerih učitelji pogosto niso dovolj občutljivi, prav tako se ne čutijo odgovorne za njihov socialni in učni uspeh (Peček idr., 2008; Peček in Macura - Milovanović, 2012).

V luči navedenega je zavedanje o obstoju hierarhij med učenci in o specifični razvrstitvi etničnih skupin v hierarhiji učiteljem lahko v pomoč pri oblikovanju ustreznih vzgojno-izobraževalnih ciljev, usmerjenih v večjo socialno sprejetost vseh učencev v razredu in v dekonstrukcijo hierarhij. Hkrati pa lahko prinese uvid v prisotnost morebitnih subtilnih oblik predsodkov, stereotipov in diskriminacije (Hraba idr., 1989), proti katerim se je v šolskem sistemu veliko težje boriti, saj jih učitelji redko prepoznajo (Vezzali idr., 2012). V nadaljevanju bomo zato analizirali, kaj obstoj etničnih hierarhij med učenci pomeni za vzgojno-izobraževalno delo učiteljev v razredu oz. kako spodbuditi možnosti za oblikovanje inkluzivnejših šolskih praks.

Etnične hierarhije pod drobnogledom

Etnične hierarhije predstavljajo razporeditev etničnih skupin glede na socialno distanco, ki jo do teh skupin vzpostavljamo, socialna distanca pa je dalje odvisna od tega, v kolikšni meri etnične skupine zaznavamo kot družbeno ali kulturno deviantne (Smith, 2018; Snellman, 2007; Verkuyten idr., 1996). Tako so etnične skupine na vrhu hierarhije običajno tiste, katerih kultura (in videz) nam je bolj podobna. Na dnu hierarhije pa so etnične skupine, ki veljajo za (preveč) drugačne (Sedmak, 2004). Predstava in teža določene *dru-gačnosti* je med drugim rezultat negativnih medijskih reprezentacij in sovražnega diskurza (Gesthuizen idr., 2021), a tudi politik priseljavanja ter preteklih in/ali trenutnih političnih odnosov med narodi (Gesthuizen idr., 2021; Sedmak, 2004). Zato se lahko zgodi, da so določene, sicer kulturno podobne etnične skupine, uvrščene na dno hierarhije. Prav tako je pogosto, da so na vrhu hierarhije etnične skupine iz politično in gospodarsko močnih držav. Stiki s temi skupinami so namreč običajno bolj zaželeni, saj posameznik verjame, da lahko izboljšajo tudi njegov status (Hagendoorn idr., 1998; Sedmak, 2004).

V ozadju hierarhiziranja etničnih skupin je socialna kategorizacija, tj. proces uvrščanja oseb v družbene skupine glede na njihove skupne značilnosti (Tajfel, 1959). Že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja sta Tajfel in Wilkes (1963) opozorila na negativne učinke tovrstne kategorizacije. Zaradi nje namreč kot pretirano velike dojemamo razlike med pripadniki različnih skupin kakor tudi podobnosti med pripadniki iste skupine, sploh ko gre za skupino, s katero se sami identificiramo (gl. tudi Giles in Giles, 2013; Stangor idr., 2014). Drugače povedano, posameznika ne dojemamo več kot posameznika, temveč gledamo nanj zgolj skozi prizmo pripadnosti njegovi skupini.

V skladu s tem nato reguliramo svoje vedenje do pripadnikov drugih skupin, zlasti težnjo po vzpostavljanju medosebnih stikov z njimi, predvsem ko gre za skupine nižje v hierarhiji (Snellman, 2007).

Iz omenjenih razlogov se nemalokrat zgodi, da se ravno etnične skupine, ki so nižje v hierarhiji, počutijo bolj diskriminirane in zavrnjene ter se zato raje oddaljijo od večinske družbe, kot da bi se vanjo vključile, pri čemer lahko v skrajnem primeru razvijejo občutke sovražnosti do večinske družbe (Jasinskaja - Lahti idr., 2009; Mazzoni idr., 2020). Pri otrocih in mladostnikih pa velja, da pogosto razvijejo negativno identiteto. Številne študije (za pregled gl. Barrett, 2005; Barrett in Davis, 2007; Lo Coco idr., 2005; gl. tudi Radoš idr., 2019) so npr. pokazale, da otroci, ki pripadajo manjšini z nizkim statusom, svojo etnično skupino dojemajo negativno, medtem ko večinsko skupino dojemajo pozitivno. Zaradi tega se v želji po večji sprejetosti lahko odločijo za asimilacijo večinski skupini in zavračajo identifikacijo z lastno etnično skupino (Lo Coco idr., 2005; Schuchart idr., 2021; Suárez - Orozco in Suárez - Orozco, 2001). Dolgoročna socialna izključenost oz. zavračanje lahko vodi tudi v razvoj občutkov resignacije, depresije, zaprtosti vase, izogibanja in prestopništva (Mazzoni idr., 2020), kar je še posebej problematično med mladimi. Potreba po pripadnosti skupini je namreč ena od njihovih osnovnih potreb, ki jo zadovoljujejo s stiki in prijateljstvi z vrstniki. Kadar ta potreba, zlasti zaradi medvrstniškega zavračanja, ni zadovoljena, lahko mladi razvijejo čustvene težave in antisocialno vedenje, doživijo lahko tudi pomanjkanje motivacije in slab učni uspeh (Deater -Deckard, 2001).

Dolgoročno gledano lahko torej etnične hierarhije predstavljajo oviro za oblikovanje družbe, temelječe na sožitju, pripoznanju in pravičnosti, saj bi pripadniki takšne družbe morali pripisovati visoko vrednost medskupinskim stikom in enakopravni participaciji vseh skupin v družbi (Berry, 2017). Poleg tega lahko obstoj etničnih hierarhij ogroža enotnost oz. stabilnost zlasti tistih družb, za katere so značilni etnična heterogenost in politično ali zgodovinsko pogojeni konflikti (Hagendoorn idr., 1998).

Preferenca do lastne etnične skupine oz. etnična homofilija

Večina raziskav o etničnih hierarhijah je pokazala, da prvo mesto v hierarhiji zavzema lastna etnična skupina (npr.: Hagendoorn idr., 1998; Verkuyten, 2001; Verkuyten idr., 1996). K razvoju etnične homofilije lahko prispevajo tudi drugi dejavniki, kot so »vmešavanje tretjih oseb«, npr. staršev (Kalmijn, 1998). Slednji lahko namreč svojim otrokom prepovedujejo druženje s pripadniki določenih etničnih

skupin (npr. Berishaj, 2004). Med dejavniki velja omeniti tudi strukturne možnosti za srečanje s pripadniki drugih etničnih skupin (npr. stanovanjska segregacija oz. življenje v etnično homogenih soseskah) (Kalmijn, 1998; Kruse idr., 2016). Posamezniki lahko razvijejo preferenco do lastne etnične skupine tudi kot obrambni mehanizem proti neenaki obravnavi (Lo Coco idr., 2005).

Kot kažejo raziskave, se preferenca do lastne etnične skupine razvije že v zgodnjih letih življenja in vpliva na otrokovo vedenje (Barrett, 2005; Schneider idr., 2007; Stangor idr., 2014). Nekatere raziskave so npr. pokazale, da se otroci tudi v etnično mešanih razredih nagibajo k sklepanju prijateljstev z vrstniki iste etnije (Cappella idr., 2017; Smith, 2018; Stangor idr., 2014; Verkuyten, 2001). Pri tem velja izpostaviti, da je lahko visoka stopnja homofilije problematična zlasti za marginalizirane otroke, saj lahko povzroči njihovo še večjo marginalizacijo in segregacijo (Leszczensky in Pink, 2019).

Kljub temu pa moramo pri sklepanju zaključkov o etnični homofiliji biti preudarni. Rezultati raziskav o etnični homofiliji so lahko odvisni od uporabljenega inštrumenta, od preučevane populacije (Barrett, 2005), pa tudi od same etnične skupine, saj so nekatere skupine bolj nagnjene k razvoju etnične homofilije kot druge (Leszczensky in Pink, 2019; McPherson idr., 2001; Smith, 2018). Nekatere študije so pokazale tudi, da je etnična homofilija povezana s starostjo in spolom učencev. Večjo preferenco do lastne etnične skupine navadno izražajo starejši otroci in deklince (McPherson idr., 2001).

Etnične hierarhije otrok in mladostnikov

Kot že omenjeno, so študije, ki bi obravnavale vprašanje etničnih hierarhij med otroki in mladostniki, zelo redke. Raziskava, ki sta jo na Nizozemskem izvedla Verkuyten in B. Kinket (2000) med 10 in 12 let starimi otroki večinske etnične skupine, je pokazala, da slednji izražajo podobno etnično hierarhijo kot pripadniki starejše populacije, vendar se nagibajo h grupiranju različnih etničnih skupin – to pomeni, da več etničnih skupin zaseda isto mesto v hierarhiji. Po naši vednosti je edina raziskava, ki je poleg večinskih otrok vključevala tudi manjšinske otroke, raziskava K. Mlinar in M. Peček (2023), izvedena v Sloveniji.

Etnične hierarhije učencev v Sloveniji

V raziskavi K. Mlinar in M. Peček (2023), ki je vključevala 812 učencev slovenske, madžarske, romske, srbske, albanske in bošnjaške etnije, starih od 8 do 14 let, so učenci ocenjevali svojo pripravljenost vstopanja v prijateljski odnos s pripadniki različnih etničnih skupin

(s Slovenci, z Madžari, Italijani, Romi, s Srbi, Hrvati, z Bošnjaki, Albanci, Makedonci, Angleži, Nemci, s Kitajci in Kenijci). Raziskava je pokazala obstoj različnih etničnih hierarhij med slovenskimi, bošnjaškimi, madžarskimi, romskimi in srbskimi učenci. To pomeni, da kljub določenim skupnim elementom v vseh hierarhijah medetničnega soglasja o hierarhijah učenci niso pokazali. To ni presenetljivo, saj so odnosi med različnimi etničnimi skupinami v Sloveniji zapleteni in pogosto konfliktni (Medvešek in Vrečer, 2005), v takšnih družbah pa je, kot že omenjeno, medetnično soglasje veliko težje najti (Verkuyten idr., 1996). V nadaljevanju predstavljamo temeljne izsledke raziskave (o tem gl. podrobneje Mlinar in Peček, 2023).

Vsi učenci, razen Madžarov, so na prvo mesto v hierarhiji postavili lastno etnično skupino, kar pomeni, da imajo razvito etnično homofilijo, na drugo mesto pa Slovence (pri učencih Madžarih je ta vrstni red obrnjen). Takšen rezultat je pričakovan, saj so prijateljski odnosi s pripadniki večinske etnične skupine zaželeni predvsem zato, ker imajo potencialno pozitiven vpliv na posameznikov status v skupini (Hagendoorn idr., 1998). Najmočnejše so homofilijo izrazili bošnjaški in slovenski učenci, najšibkeje pa romski. Kot smo že pojasnili, je visoko izražena homofilija lahko problematična, pri Bošnjakih tudi v luči podatka, da je med v Sloveniji živečimi Bošnjaki visoka stopnja endogamije (Medvešek, 2005) in da se nasploh v velikem številu družijo znotraj svoje etnične skupine (Lesar in Peček, 2021). Po drugi strani pa gre razlog za šibko izraženo preferenco do lastne skupine med Romi najverjetneje pripisati njihovi negativni identiteti kot posledici medvrstniškega zavračanja in njihovi želji, da bi s prijateljstvom s pripadniki večinske etnične skupine izboljšali svoj status in sprejetost v razredu (Grütter idr., 2021). Prvo mesto Slovencev in drugo Madžarov v hierarhiji učencev Madžarov sta najverjetneje odraz vključujočega in dvojezičnega družbenega, političnega in šolskega sistema v Prekmurju, ki Madžare po statusu postavlja ob bok Slovencev.

V vseh hierarhijah zavzemajo Angleži visoko mesto, kar pomeni, da je za vse učence prijateljstvo z njimi zelo zaželeno. Tudi Nemci so visoko v vseh hierarhijah, razen v romski. Razloge za to gre morda iskati v zgodovinskih dejavnostih, in sicer v nemškem preganjanju Romov med drugo svetovno vojno (Šuklje in Banutai, 2012). Kot ugotavlja Lewis (2001), so tovrstni zgodovinski dogodki pomemben dejavnik prenašanja negativnih stališč iz starejše generacije na mlajšo. Omeniti velja, da zasedajo Angleži v vseh hierarhijah višje mesto kot Nemci, kar je mogoče pojasniti z dejstvom, da večina osnovnih šol v Sloveniji ponuja angleščino kot prvi tuji jezik, le nekatere pa ponujajo

tudi nemščino. Poleg tega je angleška kultura v primerjavi z nemško bolj prisotna med mladimi v Sloveniji.

Tudi položaj dveh ustavno priznanih manjšin v Sloveniji, tj. Italijanov in Madžarov, je v vseh hierarhijah podoben, in sicer so Italijani uvrščeni višje kot Madžari. Razloge gre lahko iskati v podobnosti kultur in sistemov vrednot (Hagendoorn, 1993; Sedmak, 2004), v boljši zastopanosti Italijanov v medijih in družbi (npr.: pozitivni stereotipi o Italijanih, uspešni in znani italijanski športniki) in večji ponudbi italijanskega jezika kot tujega jezika v številnih osnovnih šolah. Poleg tega je italijanska manjšina v Sloveniji bolj razširjena kot madžarska, katere pripadniki živijo predvsem v Prekmurju (SURS, 2002). Zaradi vsega tega se lahko učenci počutijo bolj povezani ali seznanjeni z italijansko kulturo, ki velja za bolj »zahodno« in s tem bolj razvito in zaželeno. Zgolj v hierarhiji učencev Romov zasedajo Italijani in Madžari isto mesto, kar lahko najverjetneje pripišemo dejstvu, da je bila večina romskih učencev, zajetih v raziskavo, iz Prekmurja.

Vsem hierarhijam je skupen tudi nizek položaj Kenijcev in – z izjemo hierarhije romskih učencev – Kitajcev, v vseh primerih pa so Kitajci uvrščeni višje kot Kenijci. Razlogi za to so lahko različni. Na eni strani je temnopoltih prebivalcev Slovenije zelo malo, tudi v primerjavi z Azijci, in redko živijo v manjših mestih ali na podeželju. Pogosto so stigmatizirani in stereotipno povezani z nezakonitim priseljevanjem, posledično je tudi njihova družbena reprezentacija večinoma negativna (European Network Against Racism, 2016). Pogosto takšno negativno reprezentacijo najdemo tudi v šolskih učbenikih, zaradi česar lahko slednje razumemo kot »akterje etnocentrične in rasistične socializacije« (Šabec, 2016). Analiza slovenskih učbenikov, zlasti tistih za geografijo, zgodovino in družboslovje, je namreč pokazala, da so polni zastarelih, pogosto napačnih, negativnih, stereotipnih in rasističnih predstav o Afriki in njenih prebivalcih, te predstave pa pogosto temeljijo na prevladujočem, evropocentričnem pogledu na razvoj in napredek (Pirc idr., 2010; Šabec, 2015, 2016; Uršič, 2010). Omeniti velja, da se ta problem pojavlja tudi v učbenikih mnogih evropskih držav (Cursi, 2020; Kamdem, 2018; Šabec, 2015; Venturi, 2020).

Največje razlike v hierarhijah so vezane na razvrstitev etničnih skupin iz območja nekdanje Jugoslavije. Glavni razlogi so najverjetneje zgodovinske narave in povezani s specifičnimi odnosi med različnimi etničnimi skupinami (Medvešek in Vrečer, 2005), ki se prenašajo iz starejših generacij na mlajše (Barrett, 2005; Žakelj in Kralj, 2012). Podatki so namreč v veliki meri skladni z raziskavami na odrasli populaciji (Medvešek in Vrečer, 2005). Izpostaviti pa vendarle velja, da

je vsem hierarhijam skupno dvoje: visok položaj Hrvatov in izrazito nizek položaj Albancev. Izjema je zgolj hierarhija bošnjaških učencev, kjer Albanci zasedajo višji položaj, prav tako pa so bošnjaški učenci edini, ki so izrazili nagnjenost k vzpostavljanju prijateljskih vezi z Albanci. Razlog gre verjetno iskati v dejstvu, da Albanci in Bošnjaki, vsaj po našem védenju, nimajo zgodovine konfliktnih odnosov, prav tako jih povezuje skupno versko ozadje. Hierarhije slovenskih, srbskih in bošnjaških učencev povezuje tudi zadnje mesto Romov ter težnja, da z njimi ne bi vstopili v prijateljski odnos, kar ni presenetljivo glede na izsledke drugih raziskav o odnosu učencev do Romov v šolskem sistemu (npr. Munda idr., 2016; Peček in Munda, 2015). Negativen odnos do Romov krepi tudi močno prisoten sovražni govor, negativne reprezentacije v družbenem in medijskem prostoru (Kirbiš idr., 2012; Trifković idr., 2014) ter njihova (samo)segregacija (Medvešek, 2007).

Izpostaviti velja, da so v hierarhiji učencev Madžarov Romi uvrščeni višje, prav tako pa učenci Madžari ne izražajo izrazite nenaklonjenosti vzpostavljanju prijateljskih odnosov z Romi. To ne preseneča, saj je socialno-ekonomski status Romov v Prekmurju višji, njihova družbena zastopanost pa boljša kot v drugih delih Slovenije (Gomboc Mrzlak, 2009). Ne nazadnje je treba omeniti tudi vlogo prekmurske lokalne politike, ki v veliki meri prispeva k boljšemu položaju Romov v družbi (Šuklje in Banutai, 2012).

Navedeni rezultati pritrjujejo Hagendoornovi tezi (1995), da hierarhijo gradi kopičenje negativno vrednotenih razlik. V našem primeru to pomeni, da bolj kot učenec določeno etnično skupino vrednoti kot (kulturno) drugačno, slabši kot so zgodovinsko pogojeni odnosi med skupinama, slabša kot je njena socialna reprezentacija, bolj kot je skupina (samo)segregirana, nižji je njen položaj v hierarhiji. To pa pomeni manjšo verjetnost sklepanja medetničnih prijateljstev z učenci iz dotičnih etničnih skupin.

Implikacije za delo učiteljev z učenci

Raziskava o etničnih hierarhijah med slovenskimi osnovnošolci potrjuje, da so etnični predsodki in konflikti med različnimi etničnimi skupinami prisotni ne le v družbi kot celoti (npr.: Medvešek in Vrečer, 2005; Zavratnik, 2012) temveč tudi znotraj šolskega sistema (gl. tudi Lesar idr., 2006; Razpotnik, 2014; Žakelj in Kralj, 2012). Posledično je socialna izključenost, zlasti tistih nižje v hierarhiji, realnost v slovenskih razredih. Četudi je tovrstna ugotovitev zaskrbljujoča, je etnične hierarhije učencev še mogoče dekonstruirati in spremeniti njihova

stališča, saj so stališča manj stabilna med otroki kot med odraslimi (Lo Coco idr., 2005). To pa pomeni, da lahko učitelji z ustrezno zastavljenimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in pristopi ter znanjem o specifikah ter problematiki hierarhij posameznih etničnih skupin močno vplivajo na rušenje hierarhij in na povečanje predvsem socialne sprejetosti vseh otrok v razredu. V nadaljevanju predstavljamo nekaj v to usmerjenih praktičnih implikacij za delo učitelja.

Spodbujanje medetničnih stikov/prijateljstev med učenci

Učiteljevo spodbujanje prijateljskih odnosov med učenci različnih etničnih skupin je izjemnega pomena, saj tovrstna prijateljstva pozitivno vplivajo na učenčevo samospoštovanje in identiteto, na razvoj večje kulturne ozaveščenosti in razumevanja drugih, zmanjšanje stereotipov in predsodkov, razvoj pozitivnih stališč do drugih in večjo medkulturno občutljivost (Chocce, 2014; Jugert in Feddes, 2017; Lehman, 2012; Pettigrew in Tropp, 2006; Vezzali idr., 2012).

Eden najučinkovitejših načinov za povečanje možnosti razvijanja prijateljstev med učenci različnih etnij je spodbujanje kakovostnih neposrednih stikov med etničnimi skupinami (Schneider idr., 2007; Vezzali idr., 2012), pri čemer je pomembno, da so stiki dolgotrajni in temeljijo na skupnih ciljih, enakem statusu in moči, sodelovanju in podpori učiteljev (Allport, 1954; Mikami idr., 2010; Van Praag idr., 2015). Pri obstoju etničnih hierarhij je sicer nemogoče govoriti o enakem statusu oz. moči, pa vendar lahko učitelj poskrbi za situacije v razredu, ko je tudi temu pogoju vsaj deloma zadoščeno – pomembno namreč je, da so v šolski situaciji stika čim bolj izpolnjeni vsi zgoraj navedeni pogoji, sicer lahko pride tudi do nasprotnih učinkov od zelenih, npr. do povečanja napetosti (Kende idr., 2017; Pedersen idr., 2003). Za doseg tega cilja je priporočljivo dati prednost sodelovalnemu učenju, v jedru katerega so ravno skupni cilji, močna skupinska identiteta, deljenje in dajanje, individualna in skupinska odgovornost. Izhajajoč iz raziskav je učinkovitost sodelovalnega učenja vidna prav v izboljšanju odnosa do različnih etničnih skupin, v zmanjšanju predsodkov do njih, v vzpostavitvi prijateljskih odnosov med učenci različnih etnij, v zmanjšanju konfliktov v razredu ter v razvoju prosocialnosti med učenci (Chiari, 2011; Slavin, 2010). Učinkovitost sodelovalnega učenja je toliko večja ob hkratni uporabi skupinskega raziskovanja. Raziskave so pokazale, da se med skupinskim raziskovanjem zmanjša tekmovalnost, povečajo pa se sodelovanje, medsebojna pomoč in socialna interakcija med učenci, pripadniki različnih etnij (Chiari, 2011; Mikami idr., 2010; Sharan in Sharan, 1990).

Ko neposredni stik učencev ni mogoč (npr. v manjših, etnično homogenih šolah), je priporočljivo, da učitelj spodbuja posredne oz. razširjene stike. Že samo vedenje, da ima vsaj en učenec v razredu – predvsem če gre za učenca, ki ima visok status v razredu – prijatelja druge etnične pripadnosti izven razreda, lahko pozitivno vpliva na zmanjšanje predsodkov in razvoj pozitivnejšega odnosa do drugih etničnih skupin (Jugert in Feddes, 2017; Liebkind idr., 2014; Maučec, 2013; Vezzali idr., 2012). Obliko razširjenega stika predstavlja tudi interakcija med učiteljem, pripadnikom večine, in socialno izključenim učencem, pripadnikom manjšine. Njuna pozitivna interakcija lahko poveča zaupanje učencev v vrstnike drugih etnij, njihovo sprejemanje, prav tako pa se lahko povečajo možnosti za razvoj pozitivnega odnosa tudi do najbolj marginaliziranih skupin (Cappella idr., 2017; Grütter idr., 2021; Mikami idr., 2010). Razširjen stik je toliko pomembnejši ob upoštevanju dejstva, da lahko ravno homogeno okolje privede do močne težnje po etnični homofiliji (Kalmijn, 1998; Kruse idr., 2016), ki je že sicer izrazita predvsem med slovenskimi učenci (Mlinar in Peček, 2023).

Spodbujanje medetničnih stikov/prijateljstev med starši učencev

Etnične hierarhije, vključno z etnično homofilijo, se razvijajo in prenašajo predvsem v ožjem družinskem okolju (Barrett, 2005; Gnięwosz in Noack, 2015; Mannelli, 2012; Medvešek, 2005; Pirchio idr., 2017; Sedmak, 2004; Verkuyten, 2002), kar nakazujejo tudi podatki raziskave o hierarhijah učencev v Sloveniji (Mlinar in Peček, 2023). V luči tega postane učiteljevo sodelovanje s starši kot tudi spodbujanje sodelovanja med starši toliko pomembnejše. Kakšna je lahko pri tem vloga učitelja?

Učitelj lahko z organiziranjem raznovrstnih dejavnosti (npr.: delavnic, projektov, različnih dogodkov) poveže starše in s tem pomaga vzpostaviti kakovostne medosebne odnose in prijateljstva (McPherson idr., 2001). Tovrstne oblike sodelovanja lahko sežejo tudi izven ožjega šolskega prostora in vključijo tudi druge deležnike (npr. organizacije, prisotne v lokalnih skupnostih), s čimer se njihova učinkovitost še poveča (Vižintin, 2018).

Pomembno je tudi, da šola omogoči predvsem staršem, pripadnikom etničnih manjšin, da spregovorijo o kulturnih, znanstvenih in drugih dosežkih svojih etničnih skupin, pa tudi da pokažejo svoje znanje in lastne dosežke (Branch, 2020; Vižintin, 2018). Pri-(po)znanje doprinosu manjšinskih etnij je eden ključnih dejavnikov

za rušenje stereotipov in predsodkov do njih ter za razvoj inkluzivnega šolskega okolja, temelječega na razumevanju različnosti kot vrednote in ne kot ovire (gl. tudi Derman - Sparks idr., 2020).

Vse povedano pomembno vpliva ne le na zmanjšanje predsodkov, stereotipov in socialne distance do drugih etničnih skupin (npr. Pettigrew idr., 2011) ter posledično rušenje hierarhij, temveč tudi na tisto akulturacijsko strategijo staršev, ki ima največ pozitivnih učinkov za posameznika, tj. integracijsko strategijo (Berry, 2017). Slednja je namreč usmerjena v ohranitev izvirne kulture in hkratno sprejetje kulture večinske populacije, kar pa je mogoče, če je večinska populacija do kulturne raznolikosti odprta in sprejemajoča (Berry, 2017; Bourhis idr., 1997; Pavlopoulos in Motti - Stefanidi, 2017). Poleg tega lahko prav integracijska strategija staršev pozitivno vpliva na razvoj otrokovih pozitivnih stališč do drugih etničnih skupin ter na težnjo in željo otrok po vstopanju v stike z otroki drugih etničnih skupin (Pirchio idr., 2017).

Od grajenja znanja o različnosti do grajenja aktiv(istič)ne naravnosti učencev

Kot ugotavlja Tikly (2009), je negativen odnos do specifičnih etničnih skupin, ki je v jedru hierarhij, pogosto posledica pomanjkljivega znanja o različnosti in specifičnosti kultur, etnij ipd. Četudi imajo učenci, katerih učitelji uporabljajo primere, podatke, informacije iz različnih kultur, manj predsodkov (Vervaet idr., 2018), so hkrati učenci navadno manj motivirani za učenje o drugih etnijah, še posebno stigmatiziranih (Lorenzi - Cioldi, 1998). Pogosto se tudi zgodi, da učitelji znanje o drugih etničnih skupinah posredujejo površinsko, s t. i. »turističnim pristopom«, ki predpostavlja obravnavo različnosti v smislu »eksotičnosti«. To pomeni, da se učence seznanjajo zgolj z določenimi, po navadi stereotipnimi specifikami različnih etnij (npr.: tradicionalne jedi, prazniki), s tem pa se ohrani delitev na »naše« v primerjavi z »njihovim«, v učencih pa se tako utrjuje prepričanje o »normalnosti« in »pravilnosti« večinske skupine ter manjvrednosti oz. manjše pomembnosti manjšinskih (Derman - Sparks idr., 2020; Ho, 2010). Namesto tega je priporočljivo, da učitelj uporablja inkluzivni pristop, ki daje vrednost vsem skupinam, ki izpostavlja dosežke tako večine kot manjšin in ki je sestavni del šolskega oz. razrednega vsakdana, ne pa samo izrednih dogodkov (Branch, 2020; Derman - Sparks idr., 2020). V tem kontekstu velja omeniti tudi možnost vpletnosti večkulturnih učnih načrtov (Vižintin, 2014).

Učencem je z vsem tem dana tudi priložnost za kritično analizo

položaja različnih skupin v družbi (Ho, 2010), kar ne nazadnje lahko pomembno pripomore k rušenju etničnih hierarhij. To pa obenem pomeni, da samo grajenje znanja ne zadošča, četudi je tovrstno prepričanje močno razširjeno med učitelji (npr. Chakir in Peček, 2014). Učence je treba vzgajati h kritični refleksiji družbenih krivic, med drugim vezanih na neenak status posameznih skupin, ter v njih vzbuditi željo, da se sami aktivno zoperstavijo krivicam in neenakostim, ki zadevajo njih same ter druge. Učiteljem je pri tem v pomoč predvsem protipristranski pristop, katerega cilj je prav vzgoja kritično razmišljujočega otroka, ki se želi in zmore spoprijeti s svojo pristranskostjo (vključno s predsodki, stereotipi, diskriminatornimi težnjami) in zavzeti aktivno, aktivistično oz. proaktivno držo zoper krivice (o tem glej več v Derman - Sparks idr., 2020; Mlinar, 2021; Turnšek, 2016). V tem smislu pa lahko ta pristop predstavlja tudi transformativno orodje za dekonstrukcijo etničnih hierarhij v šolskem sistemu.

Učiteljevo delo na sebi

Dejstvo je, da lahko tudi učitelji kot učenčevi pomembni drugi zavedno in nezavedno, verbalno in neverbalno vplivajo na razvoj odnosa učencev do različnih etničnih skupin (D'hondt idr., 2021; Vezzali idr., 2012) in s tem potencialno prispevajo k prenosu etničnih hierarhij. Zato je nujno, da imajo učitelji pozitiven odnos do vseh učencev, ne glede na njihovo (etnično) pripadnost (Peček, 2016). Učitelji namreč s pravično in spoštljivo obravnavo vseh učencev ustvarjajo sprejemajoče, vključujoče in nediskriminatorno okolje, s tem pa pomembno vplivajo na zmanjšanje socialne distance do drugih etničnih skupin (Verkuyten, 2001). Učiteljeva skrb za vse učence in predvsem njegova čustvena podpora pozitivno vplivata na pripravljenost učencev za vstopanje v medosebne odnose z različnimi etničnimi skupinami, na njihovo pozitivnejše vrednotenje različnih etničnih skupin in na zmanjšanje etnične homofilije (Cappella idr., 2017; Grütter idr., 2021; Mikami idr., 2012).

Zato je ključnega pomena, da učitelji delajo na sebi, reflektirajo svojo kulturno identiteto, izkušnje z raznolikostjo, lastne strahove in na tej osnovi dekonstruirajo lastne implicitne teorije in lastne predsodke do različnih etničnih skupin. Pogosto pa se učitelji niti ne zavedajo svojih (implicitnih) predsodkov in ne vedo, kako inkluzijo uresničevati (npr. Chakir in Peček, 2014). Zato je ključno, da jim tudi programi (nadaljnega) izobraževanja in usposabljanja omogočijo aktivno sodelovanje in participacijo ter samorefleksijo lastnih prepričanj in dela (gl. tudi Jordan idr., 2009; Samaluk in Turnšek, 2011). Šele tako bodo lahko dosegli pozitivne spremembe v svojih stališčih,

svojem delu in ne nazadnje svojih interakcijah z učenci (Chiner idr., 2015). Ob tem velja izpostaviti tudi pomembnost podpore šol, predvsem vodstva in svetovalne službe, ki naj učiteljem brez obsojanja omogoči spoprijemanje z lastnimi implicitnimi teorijami, pristranskostjo, strahovi in jim po potrebi nudi pomoč pri njihovem premagovanju oz. spoprijemanju z njimi.

Sklep

Etnične hierarhije so, kot smo pokazali, realnost večine večkulturnih družb. Problematično je predvsem, da so prisotne že med učenci, saj so lahko pokazatelj nadaljnjega razvoja družbe, temelječega na delitvah in ne na sožitju. Zato je vloga šolskega sistema in specifično učiteljev toliko pomembnejša. Prav ti lahko z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi pristopi pomembno vplivajo na rušenje hierarhij in na razvoj sprejemajoče in spoštljive inkluzivne šolske/razredne skupnosti.

Med temeljnimi, v to usmerjenimi pristopi, smo v pričujočem prispevku izpostavili spodbujanje prijateljstev ne le med učenci, temveč tudi med njihovimi starši. Izsledki raziskav namreč kažejo velike podobnosti med hierarhijami odraslih in otrok oz. mladostnikov, zato lahko z veliko verjetnostjo trdimo, da se hierarhije prenašajo iz starejših generacij na mlajše. Vsekakor velja skrb usmeriti v nadaljnje raziskave, ki bi proučile ne le prisotnost, temveč tudi konkretne razloge za razvoj hierarhij med starši, kot tudi procese, ki usmerjajo prenos hierarhij na otroke (Mlinar in Peček, 2023).

Tudi znanje o različnih etnijah, vključno z znanjem o kulturah, religijah itn., je pomemben dejavnik, ki lahko prispeva k rušenju predsodkov in s tem hierarhij. Pomembno je, da je to znanje posredovano z ustreznimi pedagoškimi pristopi in predstavlja del učnega vsakdana, ne zgolj redkih, izoliranih dogodkov. Znanje samo po sebi pa ne zadoštuje. Šole bi morale kot vzgojno-izobraževalne institucije slediti tudi vzgojnemu ciljem, predvsem ko gre za problematike, vezane na odnos do drugih. Med temi cilji ima pomembno mesto razvoj kritično razmišljujočega in aktiv(istič)nega otroka, ki je v jedru protipristranskega pristopa. Z uporabo tega pristopa in oblikovanjem razreda kot inkluzivne skupnosti, temelječe na pozitivnem vrednotenju raznolikosti in na pravičnosti, lahko namreč učitelji opolnomočijo prihodnje generacije, da se zoperstavijo krivicam, neenakostim in rušijo etnične hierarhije.

Da bi vse to bilo mogoče, pa je ključno, da učitelj dela na sebi. Refleksija lastnih stališč in lastnega dela bi morala predstavljati

sestavni del učiteljeva profesionalnega razvoja. Poleg pomena, ki ga imajo pri tem programi (nadaljnega) izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter podpora institucije, v kateri je učitelj zaposlen, igra ključno vlogo tudi ustrezna sistemska podpora. Pa vendar ključni dokumenti, ki urejajo področje šolanja neslovenskih učencev, kažejo na vrsto pomanjkljivosti. Ko gre za šolanje dveh ustavno priznanih manjšin, je namreč prevladujoč integracijski oz. inkluzivni pristop, ko pa gre za šolanje priseljencev in Romov, je močno zaznati delitev na *nas* in *njih*, podrejenost manjšin na račun večine in posledično ohranjanje razmerij moči med večino in manjšinami ter vključevanje v smislu asimilacije (o tem več v Mlinar, 2021). Z drugimi besedami: že sama sistemska raven vključevanja neslovenskih otrok je usmerjena v ohranjanje etničnih hierarhij, kar pomeni, da bi bile tudi na tej ravni nujne spremembe. Vse to namreč inkluzivno vzgojno-izobraževalno delo učiteljev le še otežuje. A primeri dobrih praks in raziskave o vplivu učiteljevih stališč na uspeh inkluzije kažejo, da je kljub vsemu primarnega pomena učiteljeva pripravljenost na vpeljevanje in razvijanje inkluzivnih praks (npr.: Chakir in Peček, 2014; Vižintin, 2014). Učitelju, ki se zaveda, kako lahko njegovo vzgojno-izobraževalno delo vpliva ne le na prihodnost otrok, temveč tudi družbe kot celote, je lahko ravno poznavanje in razumevanje etničnih hierarhij ter zavedanje njihove problematičnosti v veliko podporo pri načrtovanju dela, usmerjenega v oblikovanje skupnosti, temelječe na spoštljivih medosebnih odnosih, sožitju, pripoznanju in pravičnosti.

Literatura

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison Wesley Publishing Company.
- Barrett, M. (2005). Children's understanding of, and feelings about, countries and national groups. V M. Barrett in E. Buchanan-Barrow (ur.), *Children's understanding of Society* (str. 251–286). Psychology Press.
- Barrett, M. in Davis, S. C. (2007). Applying Social Identity and Self-Categorization Theories to Children's Racial, Ethnic, National, and State Identifications and Attitudes. V S. M. Quintana in C. McKown (ur.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (str. 72–110). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118269930.ch5>
- Berishaj, M. (2004). Albanci v Sloveniji: različnost percepcij. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 45, 136–151.
- Berry, J. W. (2017). Introduction to Mutual Intercultural Relations. V J. W. Berry (ur.), *Mutual Intercultural Relations* (str. 1–33). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316875032.001>
- Berry, J. W. in Kalin, R. (1979). Reciprocity of inter-ethnic attitudes in a multicultural-

- al society. *International Journal of Intercultural Relations*, 3(1), 99–111. [https://doi.org/10.1016/01471767\(79\)90048-8](https://doi.org/10.1016/01471767(79)90048-8)
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. in Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Branch, A. J. (2020). Promoting ethnic identity development while teaching subject matter content: A model of ethnic identity exploration in education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102918>
- Cappella, E., Hughes, D. L. in McCormick, M. P. (2017). The Hidden Role of Teachers: Child and Classroom Predictors of Change in Interracial Friendships. *The Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1093–1124. <https://doi.org/10.1177/0272431616648454>
- Chakir, K. in Peček, M. (2014). „Praksa je eno, teorija drugo“ – mar res?: stališča študentov o inkluziji. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 19–35). Pedagoška fakulteta.
- Chiari, G. (2011). Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari. *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli studi di Trento*, 57. <http://web.unitn.it/files/download/8701/quad57.pdf>
- Chiner, E., Cardona - Moltó, M. C. in Gómez Puerta, J. M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18–23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Chocce, J. (2014). Factors Favoring Intercultural Sensitivity. *International Journal of Innovative Research in Information Security*, 1(6), 5–11.
- Cursi, V. (2020, september 27). Scuola, «Sei sporca o sei tutta nera?»: nuova frase razzista su un libro per le elementari, è bufera. *Il Messaggero*. https://www.ilmessaggero.it/scuola/scuola_libro_razzista_elementari_sei_sporca_o_sei_neranews_oggi-5488517.html
- D'hondt, F., Maene, C., Vervaeet, R., Van Houtte, M. in Stevens, P. A. J. (2021). Ethnic discrimination in secondary education: Does the solution lie in multicultural education and the ethnic school composition? *Social Psychology of Education*, 24(5), 1231–1258. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09651-w>
- Deater - Deckard, K. (2001). Annotation: Recent Research Examining the Role of Peer Relationships in the Development of Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 565–579. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007272>
- Derman - Sparks, L. in Olsen Edwards, J. (2019). Understanding Anti-Bias Education: Bringing the Four Core Goals to Every Facet of Your Curriculum. *Young Children*, 74(5), 6–13.
- Derman - Sparks, L., Olsen Edwards, J. in Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves*. NAEYC.
- European Network Against Racism. (2016). *Racism and Discrimination in the Context of Migration in Europe. ENAR Shadow Report 2015-2016*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2017-05/shadowreport_2015x2016_long_low_res.pdf
- Gesthuizen, M., Savelkoul, M. in Scheepers, P. (2021). Patterns of exclusion of ethno-religious

- minorities: The ethno-religious hierarchy across European countries and social categories within these countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.001>
- Giles, H. in Giles, J. (2013). Ingroups and Outgroups. V A. Kurylo (ur.), *Inter/Cultural Communication: Representation and Construction of Culture* (str. 140–162). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781544304106.n7>
- Gniewosz, B. in Noack, P. (2015). Parental Influences on Adolescents' Negative Attitudes Toward Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1787–1802. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0291-3>
- Gomboc Mrzlak, S. (2009). Roma in the integration process in Slovenia and in Europe. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 5(60), 28–45.
- Grütter, J., Meyer, B., Philipp, M., Stegmann, S. in van Dick, R. (2021). Beyond Ethnic Diversity: The Role of Teacher Care for Interethnic Relations. *Frontiers in Education*, 5, 1–19. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.586709>
- Hagendoorn, L. (1993). Ethnic categorization and outgroup exclusion: Cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies. *Ethnic and Racial Studies*, 16(1), 26–51. <https://doi.org/10.1080/01419870.1993.9993771>
- Hagendoorn, L. (1995). Intergroup Biases in Multiple Group Systems: The Perception of Ethnic Hierarchies. *European Review of Social Psychology*, 6(1), 199–228. <https://doi.org/10.1080/14792779443000058>
- Hagendoorn, L., Drogendijk, R., Tumanov, S. in Hraba, J. (1998). Inter-ethnic preferences and ethnic hierarchies in the former Soviet union. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(4), 483–503. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00020-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00020-0)
- Hagendoorn, L. in Hraba, J. (1987). Social distance toward Holland's minorities: Discrimination against and among ethnic outgroups 1. *Ethnic and Racial Studies*, 10(3), 317–333. <https://doi.org/10.1080/01419870.1987.9993571>
- Ho, C. (2010). The Hidden Politics of Harmony Celebrations: Where has all the racism gone? V M. Giugni in K. Mundine (ur.), *Talkin' Up and Speakin' Out: Aboriginal and Multicultural Voices in Early Childhood* (str. 105–110). Pademelon Press.
- Hraba, J., Hagendoorn, L. in Hagendoorn, R. (1989). The ethnic hierarchy in The Netherlands: Social distance and social representation. *British Journal of Social Psychology*, 28(1), 57–69. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1989.tb00846.x>
- Jasinskaja - Lahti, I., Liebkind, K. in Solheim, E. (2009). To Identify or Not To Identify? National Disidentification as an Alternative Reaction to Perceived Ethnic Discrimination. *Applied Psychology*, 58(1), 105–128. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00384.x>
- Jordan, A., Schwartz, E. in McGhie - Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Jugert, P. in Feddes, A. R. (2017). Children's and adolescents' cross-ethnic friendships. V A. Rutland, D. Nesdale, in C. S. Brown (ur.), *The Wiley-Blackwell handbook of group processes in children and adolescents* (str. 373–392). Wiley-Blackwell.
- Kalmijn, M. (1998). Inter-marriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends. *Annual Review*

- of *Sociology*, 24(1), 395–421. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.395>
- Kamdem, M. S. (2018). Intercultural Education as a 21st Century Global Issue: the Case of Africa and Africans in German Schoolbooks. V *Conference Proceedings of Boston Conference Series | September 2018* (str. 16–19).
- Kende, A., Hadarics, M. in Láštíková, B. (2017). Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 12–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.002>
- Kirbiš, A., Flere, S. in Tavčar Krajnc, M. (2012). Netolerantnost v Sloveniji in Evropi: primerjalna in longitudinalna analiza. *Družboslovne razprave*, XXVIII(70), 27–50.
- Kleinpenning, G. in Hagendoorn, L. (1993). Forms of Racism and the Cumulative Dimension of Ethnic Attitudes. *Social Psychology Quarterly*, 56(1), 21–36.
- Kruse, H., Smith, S., van Tubergen, F. in Maas, I. (2016). From neighbors to school friends? How adolescents' place of residence relates to same-ethnic school friendships. *Social Networks*, 44, 130–142. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.07.004>
- Kteily, N. S. in Richeson, J. A. (2016). Perceiving the World Through Hierarchy-Shaped Glasses: On the Need to Embed Social Identity Effects on Perception Within the Broader Context of Intergroup Hierarchy. *Psychological Inquiry*, 27(4), 327–334. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2016.1215212>
- Lehman, B. (2012). The impacts of friendship groups' racial composition when perceptions of prejudice threaten students' academic self-concept. *Social Psychology of Education*, 15(3), 411–425. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9190-6>
- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2006). How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 387–399. <https://doi.org/10.1080/02619760600795262>
- Lesar, I. in Peček, M. (2021). Biti priseljenec v Sloveniji—od raziskav na velikih vzorcih do prvoosebni izpovedi. V I. Lesar in M. Peček (ur.), *Priseljenci v Sloveniji skozi raziskovalno prizmo študentov Pedagoške fakultete* (str. 5–42). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Leszczensky, L. in Pink, S. (2019). What Drives Ethnic Homophily? A Relational Approach on How Ethnic Identification Moderates Preferences for Same-Ethnic Friends. *American Sociological Review*, 84(3), 394–419. <https://doi.org/10.1177/0003122419846849>
- Lewis, B. (2001). Neuklonljivi drugi. Tipologija skupinskega sovraštva. *Nova revija: mesečnik za kulturo*, XX(234–235), 17–25.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A., Solares, E., Solheim, E. in Jasinskaja - Lahti, I. (2014). Prejudice-reduction in Culturally Mixed Classrooms: The Development and Assessment of a Theory-driven Intervention Among Majority and Minority Youth in Finland. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24(4), 325–339.
- Lo Coco, A., Inguglia, C. in Pace, U. (2005). Children's understanding of ethnic belonging and the development of ethnic attitudes. V M. Barrett in E. Buchanan - Barrow (ur.), *Children's understanding of Society* (str. 223–250). Psychology Press.
- Lorenzi - Cioldi, F. (1998). Group Status and Perceptions of Homogeneity: The Moderating

- Effect of the Salience of Group Status Differentials. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 31–75. <https://doi.org/10.1080/14792779843000045>
- Mannelli, A. (2012). Le relazioni multiculturali nella scuola primaria. *Psicoanalisi neofreudiana*, XXIV(1). <https://www.ifefromm.it/rivista-di-psicoanalisi-neofreudiana-anno2012/>
- Mauček, G. (2013). Identifying and Changing Stereotypes Between Roma and Non-Roma: From Theory To Practice. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 6(3). <https://doi.org/10.12959/issn.1855-0541.iiass-2013-no3-art10>
- Mazzoni, D., Pancani, L., Marinucci, M. in Riva, P. (2020). The dual path of the rejection (dis)identification model: A study on adolescents with a migrant background. *European Journal of Social Psychology*, 50(4), 799–809. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2672>
- McPherson, M., Smith - Lovin, L. in Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Medvešek, M. (2005). Interakcijska dimenzija integracije: znotrajskupinski in medskupinski stiki/odnosi. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 591–640). Inštitut za narodnostna vprašanja – Institute for Ethnic Studies.
- Medvešek, M. (2007). Razmišljanja o pojavih nestrpnosti in etnične distance v slovenski družbi. V M. Komac (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (str. 187–218). Inštitut za narodnostna vprašanja – Institute for Ethnic Studies.
- Medvešek, M. in Vrečer, N. (2005). Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 271–378). Inštitut za narodnostna vprašanja – Institute for Ethnic Studies.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. in Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95–111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.002>
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D. in Lun, J. (2010). **Social Context Influences on Children's Rejection by Their Peers.** *Child Development Perspectives*, 4(2), 123–130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Mlinar, K. (2021). Pomen deklaracije o spoštovanju različnosti pri razvoju medkulturnega in protipristranskega etosa osnovne šole. V I. Lesar in M. Peček (ur.), *Priseljenci v Sloveniji skozi raziskovalno prizmo študentov Pedagoške fakultete* (str. 235–254). Pedagoška fakulteta.
- Mlinar, K. in Peček, M. (2023). Ethnic hierarchies among pupils in Slovenia: Their ethnic belonging matters. *Social Psychology of Education*, 26(1), 45–79. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09740-4>
- Munda, M., Macura - Milovanović, S. in Peček, M. (2016). Pomen šolanja za romske učence v Mariboru. *Sodobna pedagogika*, 67(1), 58–80.
- Pavlopoulos, V. in Motti - Stefanidi, F. (2017). Intercultural Relations in Greece. V J. Berry (ur.), *Mutual Intercultural Relations* (str. 187–209). Cambridge University Press.
- Peček, M. (2016). Preparing teachers to enhance learning in multilingual and multicultural settings. V E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.), *Teacher education for multilingual and multicultural settings* (str. 181–191). Leykam.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised

- groups. *Educational Studies*, 34(3), 225–239. <https://doi.org/10.1080/03055690701811347>
- Peček, M. in Macura - Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 327–346. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686105>
- Peček, M. in Munda, M. (2015). Odnos sošolcev in učiteljev do romskih učencev v osnovnih šolah v Mariboru. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu = Two homelands: migration studies*, 41, 163–176.
- Pedersen, A., Walker, I., Rapley, M. in Wise, M. (2003). *Anti-Racism – What Works? An evaluation of the effectiveness of anti-racism strategies*. Centre for Social Change & Social Equity Murdoch University.
- Pettigrew, T. F. in Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/00223514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. in Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Pirc, J., Muršič, R., Zimani, M., Nouhoum, I., Suša, R., Radinja, A., Košnik, S., Uršič, T., Lamberger Khatib, M. in Mrak, K. (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu: zaključno poročilo projekta Izobraževanje za razvoj na trdnih temeljih*. Društvo Afriški center.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., Maricchiolo, F., Taeschner, T. in Arcidiacono, F. (2017). Teachers and Parents Involvement for a Good School Experience of Native and Immigrant Children. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 73–94. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-pirc>
- Radoš, S., Zdraveva, M. in Žeželj, I. (2019). Status Dynamics in the Classroom: Roma Children's Implicit and Explicit Preference for Majority Children Across Age Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 577–593. <https://doi.org/10.1177/0022022119828498>
- Ramet, S. P. in Valenta, M. (ur.). (2016). *Ethnic Minorities and Politics in Post-Socialist South-eastern Europe*. Cambridge University Press.
- Razpotnik, Š. (2014). Izobraževanje skozi prizmo evropskega rasizma. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 325–335). Pedagoška fakulteta.
- Šabec, K. (2015). Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 42, 127–140. <https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands/article/view/10741>
- Šabec, K. (2016). Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo. *Dve domovini: Razprave o izseljenstvu*, 2016(44), 139–152. <https://doi.org/10.3986/dd.2016.2.11>
- Samaluk, B. in Turnšek, N. (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika*, 3(62 = 128), 182–203.
- Schneider, B. H., Dixon, K. in Udvari, S. (2007). Closeness and Competition in the Inter-Ethnic and Co-Ethnic Friendships of Early Adolescents in Toronto and Montreal. *The Journal of Early Adolescence*, 27(1), 115–138. <https://doi.org/10.1177/0272431606294822>

- Schuchart, C., Glock, S. in Dunkake, I. (2021). The influence of in-group and out-group favouritism on the disciplinary practice of ethnic majority and minority preservice teachers. *Social Psychology of Education*, 24(3), 691–715. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09627-w>
- Sedmak, M. (2004). Dinamika medetničnih odnosov v slovenski Istri: avtohtoni versus priseljeni. *Annales*, 14(2), 291–302.
- Sharan, Y. in Sharan, S. (1990). Group Investigation Expands Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17–21. http://12.4.125.3/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_sharan.pdf
- Slavin, R. E. (2010). Cooperative learning. *International Encyclopedia of Education*, January 1990, 177–183. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00494-2>
- Smith, S. (2018). Befriending the same differently: ethnic, socioeconomic status, and gender differences in same-ethnic friendship. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(11), 1858–1880. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1374168>
- Snellman, A. (2007). *Social Hierarchies, Prejudice, and Discrimination* [Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:170901/FULLTEXT01.pdf>
- Snellman, A. in Ekehammar, B. (2005). Ethnic hierarchies, ethnic prejudice, and social dominance orientation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(2), 83–94. <https://doi.org/10.1002/casp.812>
- Stangor, C., Jhangiani, R. in Tarry, H. (2014). *Principles of Social Psychology – 1st International Edition*. BCcampus. <https://opentextbc.ca/socialpsychology/>
- Suárez - Orozco, C. in Suárez - Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Šuklje, T. in Banutai, E. (2012). **Izzivi romske problematike v Sloveniji**. V T. Pavšič Mrevlje (ur.), 13. *slovenski dnevi varstvoslovja*. Fakulteta za varnostne vede. https://www.fvv.um.si/DV2012/zbornik/policijska_dejavnost/Suklje_Banutai.pdf
- SURS. (2002). *Rezultati popisa 2002*. <https://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>
- Tajfel, H. (1959). Quantitative judgement in social perception. *British Journal of Psychology*, 50(1), 16–29. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1959.tb00677.x>
- Tajfel, H. in Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54(2), 101–114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1963.tb00865.x>
- Tikly, L. (2009). *Inclusion and Diversity in Education. Project Baseline Report*. http://www.britishcouncil.org/full_report-2.pdf
- Trifković, M., Miković, J. in Stanković, I. (2014). *Jednake šanse za boljše možnosti – jačanje Roma i Romkinja u borbi protiv diskriminacije*. Poverenik za zaščito ravnopravnosti.
- Turnšek, N. (2016). Approaches to diversity, equity and social inclusion in Slovenian pre-schools. V E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.), *Teacher education for multilingual and multicultural settings* (str. 52–63). Leykam.
- Uršič, T. (6. 10. 2010). Rasizem v slovenskih učbenikih. *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/1042393120>
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P. A. J. in Van Houtte, M. (2015). How tracking structures attitudes towards ethnic out-groups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 18(1), 165–184. <https://>

doi.org/10.1007/s11218-014-9273-7

- Venturi, I. (25. 9. 2020). "Io vuole imparare italiano bene". Bufera sul manuale di seconda elementare: "È razzista". *La Repubblica*. https://www.repubblica.it/scuola/2020/09/25/news/scuola_la_frase_del_manuale_di_second_elementare_quest_anno_io_vuole_imparare_italiano_bene_-268478300/
- Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluations in Dutch children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(4), 559–571. <https://doi.org/10.1348/026151001166254>
- Verkuyten, M. (2002). Ethnic Attitudes Among Minority and Majority Children: The Role of Ethnic Identification, Peer Group Victimization and Parents. *Social Development*, 11(4), 558–570. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00215>
- Verkuyten, M., Hagendoorn, L. in Masson, K. (1996). The Ethnic Hierarchy Among Majority and Minority Youth In The Netherlands. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(12), 1104–1118. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01127.x>
- Verkuyten, M. in Kinket, B. (2000). Social Distances in a Multi Ethnic Society: The Ethnic Hierarchy among Dutch Preadolescents. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 75. <https://doi.org/10.2307/2695882>
- Verkuyten, M. in Zaremba, K. (2005). Interethnic Relations in a Changing Political Context. *Social Psychology Quarterly*, 68(4), 375–386. <https://doi.org/10.1177/019027250506800405>
- Vervaet, R., Van Houtte, M. in Stevens, P. A. J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.009>
- Vezzali, L., Giovannini, D. in Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 569–581. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.631298>
- Vižintin, M. A. (2014). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: Za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 40, 71–89.
- Vižintin, M. A. (2018). Developing Intercultural Education. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 47(47), 89–106. <https://doi.org/10.3986/dd.2018.1.06>
- Žakelj, T. in Kralj, A. (2012). "It Doesn't Happen in Our School": Ethnicity as a Structural Factor of Peer Violence in Slovenian Schools. V Z. Medarić in M. Sedmak (ur.), *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment* (str. 27–84). University of Primorska, Science and Research Centre, Annales University Press.
- Zavratnik, S. (2012). Images of Immigrants in Slovenia: Insights from Public Opinion Research. *Etniškumo studijos*, 1/2, 204–223.

*Mojca Poredoš, Darja Zorc Maver, Anja Kleindienst Bogataj,
Milena Košak Babuder*

7 POGLED STARŠEV NA VKLJUČUJOČE IZOBRAŽEVANJE IN SODELOVANJE S ŠOLO KOT SISTEMOM

Povzetek

Slovenija se zavzema za inkluzivno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v skladu s Salamanško izjavo UNESCO iz leta 1994, ki poudarja sodelovalno partnerstvo med vodstvom šole, učitelji in starši, pri čemer starše obravnava kot aktivne partnerje pri odločitvah in spodbuja njihovo sodelovanje pri vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, npr. v obliki udeležbe na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, sodelovanju pri opravljanju različnih nalog in zadolžitev, spodbujanju samostojnega učenja. Empirično je dokazano, da vključenost staršev v otrokovo šolsko okolje na različne načine in na različnih ravneh predstavlja ključen dejavnik otrokove šolske uspešnosti. Pomembno je, da se skupne odločitve glede otrokove vzgoje in izobraževanja sprejemajo medsebojno enakovredno, kar pa je mogoče le znotraj partnerskega modela, kjer starši in šolski strokovni delavci delujejo skozi medsebojno spoštovanje, odprto vedenju ter z izmenjavo pristojnosti.

V luči povečanih izobraževalnih zahtev, spremenjenih družinskih oblik in socialnih neenakosti ter pandemije covid-19 je sodelovanje med starši in strokovnimi delavci dobilo nove razsežnosti. Študije so pokazale, da sta za aktivno sodelovanje strokovnih delavcev in staršev potrebna širok nabor informacij in podpore, ki omogočata opolnomočenje staršev in razvoj učinkovitega podpornega sistema. Sodoben pristop k opolnomočenju se razlikuje od tradicionalnega, saj je usmerjen v spodbujanje procesov in podpiranje pomoči potrebnih staršev na posvetovalen in kooperativen način.

Cilj prispevka je proučiti pogled staršev na vključujoče izobraževanje ter trenutno stanje sodelovanja staršev otrok s posebnimi potrebami, vključenih v šolski sistem osnovne in srednje šole v Sloveniji, in ga primerjati z znanstvenimi spoznanji ter izluščiti ključne izzive. Na podlagi analize predstavljenega stanja se izpeljejo usmeritve za prihodnje raziskovalno in strokovno delo.

Ključne besede: sodelovanje staršev, inkluzija, šola kot sistem, strokovni delavci, opolnomočenje, dejavniki sodelovanja staršev

Parents' Views on Inclusive Education and Collaboration with the School as a System

Abstract

Slovenia is committed to inclusive education for children with special needs, in line with the UNESCO Salamanca Statement of 1994, which emphasises the collaborative partnership between school management, teachers and parents, treating parents as active partners in decision-making and encouraging their participation in educational activities, e.g., by attending parent-teacher sessions and parent-teacher talks, taking part in various tasks and responsibilities, and promoting independent learning. There is empirical evidence that parental involvement in their child's school environment in different ways and at different levels is a key factor in their child's school performance. It is important that joint decisions regarding a child's education are made on an equal basis, which is only possible within a partnership model whereby parents and school professionals work through mutual respect, openness and shared responsibilities. In the light of increased educational demands, changing family forms and social inequalities, as well as the Covid-19 pandemic, cooperation between parents and professionals has taken on new dimensions. Studies have shown that the active involvement of professionals and parents requires a wide range of information and support in order to empower parents and develop an effective support system. The modern approach to empowerment differs from the traditional one in that it focuses on facilitating processes and supporting parents in need in a consultative and cooperative way.

The aim of this paper is to examine parents' perspectives on inclusive education and the current state of the participation of parents of children with disabilities enrolled in the primary and secondary school system in Slovenia. These perspectives are compared with scientific findings and key challenges are identified. Based on an analysis of the situation presented, directions for future research and professional work are derived.

Keywords: parental participation, inclusion, school as a system, practitioners, empowerment, factors of parental participation

Uvod

S podpora *Salamanški izjavi* (UNESCO, 1994) smo se tudi v Sloveniji opredelili za inkluzivno vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v osnovnih in srednjih šolah. V procesu inkluzivne vzgoje in izobraževanja ima učitelj pomembno nalogo, saj mora razviti način poučevanja, ki ustreza vsem otrokom

in mladostnikom ne glede na njihove posebne potrebe (v nadaljevanju PP), in vsem zagotoviti enake možnosti ne glede na njihove zmožnosti in oviranost (Buli - Holmberg in Jeyaprathaban, 2016). *Salamanska izjava* (UNESCO, 1994) poudarja, »da je izobraževanje otrok s PP skupna naloga staršev in strokovnih delavcev. Razviti je treba sodelovalno in podporno partnerstvo med vodstvom šole, učitelji in starši ter starše obravnavati kot aktivne partnerje pri sprejemanju odločitev. Starše bi bilo treba spodbujati k sodelovanju pri vzgojno-izobraževalnih dejavnostih doma in v šoli, kjer bi lahko opazovali učinkovite tehnike in se naučili, kako organizirati občolske dejavnosti, pa tudi pri nadzoru in podpori učenja svojih otrok« (str. 17). Pri spodbujanju starševskega partnerstva bi morale vlade prevzeti vodilno vlogo, in sicer z oblikovanjem politik in zakonodaje v zvezi s starševskimi pravicami (UNESCO, 1994).

Sodelovanje med učitelji in starši, ki vzgajajo otroke s PP, UNESCO (2020) poudarja tudi v svojem poročilu o spremljanju globalnega izobraževanja ter navaja, da morajo starši poznati vse podatke, otrokove dosežke ter izzive, s katerimi se srečuje v šoli, in sodelovati pri odločanju. Sodelovanje med strokovnimi delavci in starši pri izobraževanju otrok s PP povečuje njihovo vključenost in izobraževalni uspeh (Friend in Cook, 2017; Hargreaves idr., 2021; Heras idr., 2021; Kisbu - Sakarya in Doenyas, 2021). Pri izobraževanju otrok s PP in med potencialni člani sodelujočega tima naj ne bi bili le šolski strokovni delavci (ravnatelji, učitelji in pomočniki učiteljev), ampak tudi starši ter strokovnjaki drugih ustanov (Iacono idr., 2020; Vlcek idr., 2020). V Sloveniji so v sodelujoči tim vključeni tudi izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP), ki izvajajo DSP za premagovanje primanjkljajev in DSP kot učno pomoč (ZUOPP-1, 2011, čl. 8). V delo z otrokom in v tim se kot izvajalci DSP vključujejo različni profili (npr.: specialni in rehabilitacijski pedagogi, pedagogi, logopedi, socialni pedagogi itn.), ki imajo različna prepričanja in znanja, povezana s sodelovanjem in vključevanjem staršev.

Zgodi se, da člani tima na šoli nimajo dovolj znanja o tem, kako skupaj oblikovati in izvajati podporne strategije, vključno z razumnimi prilagoditvami v razredu (Vlcek idr., 2020), starši, ki imajo veliko izkušenj, pa so izključeni iz aktivnega sodelovanja pri izobraževanju svojih otrok (Cuskelly, 2020). Te težave lahko premosti pristop, ki temelji na sodelovanju in aktivni udeležbi staršev in strokovnih delavcev.

Zaradi povečanih izobraževalnih zahtev, spremenjenih družinskih oblik, socialnih neenakosti se postavlja vprašanje, kako si v kontekstu šole predstavljamo danes in v prihodnosti sodelovanje, ki je dobilo

v pandemiji covid-19 še dodatno razsežnost (Jovanović, 2023). Starši so v odzivu na krizno situacijo, ki jo je predstavljala pandemija covid-19, prevzeli več obveznosti in odgovornosti, povezanih z izobraževanjem svojih otrok (Javornik idr., 2023; Jovanović idr., 2023; Knopik idr., 2021; Košak Babuder idr., 2023; Ribeiro idr., 2021), kar implicira posebno pomembno vlogo staršev tudi v morebitnih prihodnjih kriznih situacijah.

Cilj prispevka je proučiti trenutno stanje sodelovanja in vključevanja staršev otrok s PP v delovanje šol in šolskega sistema v Sloveniji ter ga pojasniti z aktualnimi domačimi in tujimi znanstvenimi spoznanji. Pri pojasnjevanju in osvetljevanju situacije se opiramo na ugotovitve različnih avtorjev, standarde sodelovanja in vključevanja staršev ter ključne dejavnike sodelovanja ter opozarjamo na ključne izzive, s katerimi se v šolskem sistemu soočajo starši otrok s PP. Iz analize obstoječega stanja izpeljemo tudi usmeritve za prihodnje raziskovalno in strokovno delo.

Modeli in standardi sodelovanja staršev in strokovnjakov

V preteklosti je prevladoval pogled na sodelovanje staršev in strokovnjakov, ki ga imenujemo *laični model* in se nanaša na odvisno vlogo staršev od strokovnjakov. Pri tej obliki cilje, podporo in metode določajo izključno strokovnjaki, v kontekstu šole so to učitelji, strokovni in vodstveni delavci, medtem ko starši v procesu ne sodelujejo kot aktivni udeleženci procesa, temveč zgolj kot pasivni prejemniki pomoči (Möller in Spreen - Rauscher, 2009).

Laičnemu modelu je sledil *koterapevtski model*, v katerem so starši prevzeli nekoliko aktivnejšo vlogo. Skladno s tem modelom starši niso več videni zgolj kot predmet obravnave in diagnostike, temveč kot pomemben vir podpore (Möller in Spreen - Rauscher, 2009). Poudarjena je vloga staršev kot koterapevtov, ki doma delajo z otrokom po navodilih strokovnjakov. Kljub aktivnemu sodelovanju staršev veljajo v koterapevtskem modelu strokovnjaki za edine in vodilne eksperte. Kritiki tega modela so opozorili, da gre tu za pretirano pedagogizacijo in odvisno razmerje med strokovnjakom in starši. Hkrati pa tak način delovanja močno obremeni starše (de Haan, 2018; Depaepe in Smeyers, 2016).

Na osnovi kritik in spoznaj ob rabi *laičnega modela* in *modela koterapevta* se je oblikoval *model sodelovanja*, ki stremi k partnerskemu sodelovanju med strokovnjaki in starši (Bernitzke, 2008). *Model sodelovanja* staršem omogoča prevzemanje odgovornosti in po potrebi črpanje znanja od strokovnjakov. Pri tem modelu načina in želenih rezultatov sodelovanja ne narekujejo strokovnjaki, ampak

starši ob pomoči in podpori strokovnjakov oblikujejo cilje in korake do njih. *Model sodelovanja* zahteva od strokovnjakov predvsem sodelovanje s starši, prožnost pri določanju ciljev namesto vztrajanja pri načrtovanih korakih in procesih ter podporo pri obvladovanju obveznosti, ki znižuje (pre)obremenjenost staršev.

V ZDA je Združenje staršev in učiteljev (*National PTA, 2012*) sprejelo nacionalne standarde za sodelovanje med šolo in družino, ki temeljijo na teoretičnem in empiričnem delu ameriške sociologinje Joyce L. Epstein in njene delovne skupine (Epstein idr., 2019). Kot je razvidno iz preglednice 1, standardi izpostavljajo pomen inkluzije, učinkovite komunikacije, podpiranja napredka učenca, pravične in vključujoče obravnave, opolnomočenja in (samo)zagovorništva ter sodelovanja s skupnostjo (*National PTA, 2012*).

Preglednica 1

Nacionalni standardi za sodelovanje med šolo in družino (National PTA, 2012)

Poimenovanje standarda	Opis standarda	Cilji
1. standard: <i>Dobrodošle vse družine.</i>	Šola obravnava družine kot pomembne partnerje pri otrokovem izobraževanju in spodbuja občutek pripadnosti šolski skupnosti.	1. cilj: Oblikovanje povezane skupnosti in krepljenje pripadnosti. 2. cilj: Ustvarjanje vključujočega oz. inkluzivnega okolja.
2. standard: <i>Učinkovito komuniciraj.</i>		1. cilj: Izmenjava informacij med šolo in družino (na kulturno in jezikovno primeren način). 2. cilj: Spodbujanje komunikacije med starši in učitelji.
3. standard: <i>Podpiraj učenčev uspeh.</i>	Šola krepi sposobnost družin in učiteljev, da nenehno sodelujejo pri podpiranju učenčevega akademskega, socialnega in čustvenega učenja.	1. cilj: Skupno podpiranje učenčevega napredka. 2. cilj: Podpora učenju z večjim vključevanjem družine.
4. standard: <i>Spregovori za vsakega otroka.</i>	Šola podpira strokovnost in zagovorništvo družin in učencev, s čimer zagotavlja, da so vsi učenci obravnavani pravično ter imajo dostop do odnosov in priložnosti, ki bodo pripomogle k njihovem uspehu.	1. cilj: Olajšanje krmarjenja skozi šolski sistem. 2. cilj: Obravnava neenakih rezultatov in možnosti dostopa do izobraževanja.
5. standard: <i>Deli moč.</i>	Šola sodeluje z družinami pri odločitvah, ki vplivajo na otroke in družine, ter skupaj – kot ekipa – obvešča, vpliva in oblikuje politike, prakse in programe.	1. cilj: Okrepitev glasu družine pri skupnih odločitvah. 2. cilj: Izgradnja in okrepitev vezi družine (s skupnostjo in pomembnimi partnerji).
6. standard: <i>Sodeluj s skupnostjo.</i>	Šola sodeluje z organizacijami in člani skupnosti, da bi učencem, družinam in osebu omogočila razširjene možnosti učenja, storitve v skupnosti in državljansko udeležbo.	1. cilj: Ustvarjanje trdnih temeljev za partnerstvo s skupnostjo. 2. cilj: Povezovanje šole s partnerji iz skupnosti.

Standardi posebej izpostavljajo pomen 1) *inkluzivne, sprejemajoče kulture*, 2) *raznolike in spoštljive komunikacije* in 3) *sodelovanja tako z družino kot širšo skupnostjo*. Šola, družina in družba ali skupnost so obravnavane kot tri prekrivajoče se sfere, ki bi morale delovati skupaj v korist otroka, pri čemer je vloga širšega okolja predvsem, da deluje kot sistem podpore za družino in posameznika.

V Sloveniji nimamo splošnih standardov, ki bi določali naravo vključevanja staršev, a je v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek in Metljak, 2011) med načeli osnovne šole, ki jim je treba slediti, »načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši« (str. 116), ki navaja, da je sodelovanje pogoj za zagotavljanje optimalnega razvoja učencev. Strokovni delavci in starši morajo skupaj določiti temeljne cilje in si vsi prizadevati za njihovo uresničevanje. Načelo poudarja pomen izmenjave sprotnih informacij tako učiteljev (o znanju, vedenju učenca v šoli, upoštevanju pravil ipd.) kot tudi staršev (informacije o otroku, ki vplivajo na njegovo funkcioniranje v šoli). V *Beli knjigi* (Krek in Metljak, 2011, str. 301–302) sta med opredeljenimi cilji vzgoje in izobraževanja otrok s PP tudi dva, ki se navezujeta na sodelovanje s starši tako pri načrtovanju oblik pomoči ter v postopku usmerjanja otrok s PP. Načelo partnerskega sodelovanja s starši je izpostavljeno tudi v *Konceptu dela z učenci z učnimi težavami* (Magajna idr., 2008), kjer je poudarjeno, da ima sodelovanje med starši in učitelji še večji pomen za učence s težavami pri učenju. Sodelovanje je najboljšo, če se med starši in učitelji vzpostavi delovni odnos, kjer se ne išče krivca za otrokove težave in posredovanje informacij ni enosmerno, ampak se oblikuje izvirni delovni projekt, v katerem učitelji, starši in otrok skupaj odkrivajo težave ter soustvarjajo rešitve (Magajna idr., 2008; Šugman Bohinc, 2011).

Sodelovanje staršev je opredeljeno tudi v *Smernicah za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* (Košnik idr., 2023). Smernice poudarjajo, da morajo biti starši skupaj z otrokom vključeni v pripravo in spremljanje individualiziranega programa (IP), pri čemer je treba upoštevati zrelost in starost otroka. V smernicah je izpostavljeno, da morajo biti starši v pripravo in spremljanje IP vključeni tako, da se počutijo sprejete. Pomembno vlogo pri zagotavljanju varnega in spodbudnega okolja za vključevanje staršev in otrok v proces priprave IP ima svetovalni delavec, še posebej, če ima s starši vzpostavljen partnerski odnos. Tako je med nalogami strokovnih delavcev v smernicah zapisano tudi, da so oni tisti, ki ustvarjajo potrebne pogoje za sodelovanje in vključevanje staršev, skrbijo za opolnomočenje staršev

ter za spoštljivo in pozitivno komunikacijo. Strokovni delavci si prizadevajo s starši in učenci doseči soglasje o temeljnih ciljih individualizirane pomoči in podpore, ki jih bodo vodili do uresničevanja skupne vizije, tj. otrokovega optimalnega razvoja. Načine sodelovanja in vključevanja staršev je smiselno določiti tudi v individualiziranem programu. Tu lahko izpostavimo na primer osnovne cilje dela doma, saj imajo starši pri njihovem uresničevanju ključno vlogo. Starši so namreč tisti, ki otroku pomagajo pri organizaciji dnevnih rutin doma, ki vključujejo tudi čas za učenje, pisanje domačih nalog, branje itn. V smernicah je opredeljeno, da je »posebno skrb potrebno nameniti tudi prepoznavanju, upoštevanju njihovih morebitnih jezikovnih in komunikacijskih preprek za učinkovito sodelovanje na sestankih za načrtovanje in evalvacijo IP« (Košnik idr., 2023, str. 15).

Opolnomočenje staršev

Podpora, svetovanje, izobraževanje, samoodločba, usmerjenost v prednosti, sodelovanje, integracija in vključevanje so značilni tudi za koncept oz. paradigmo »opolnomočenja« (Wüllenweber, 2011), ki poudarja skupno prevzemanje odgovornosti vseh vpletenih za ustvarjanje stabilnosti v vsakdanjem življenju in življenjskem prostoru soudeleženih. V širšem smislu opolnomočenje pomeni, da osebam iz marginaliziranih družbenih skupin omogočimo, da z ustrežno podporo čim bolj samostojno določajo in obvladujejo lastno življenjsko situacijo (Biewer, 2010). Pri praksi opolnomočenja strokovnjaki izhajajo iz predpostavke, da so ljudje iz marginaliziranih skupin sposobni upravljati svoje priložnosti in pri tem razvijati svoje kompetence in socialne vire. Naloga strokovnjakov pa je nudenje potrebne in ustrezne podpore, spodbujanje posameznika ali družine pri upravljanju s priložnostmi ter omogočanje članom marginaliziranih skupin, da prevzemajo nadzor nad svojimi življenjskimi okoliščinami. V nasprotju s tradicionalnim pristopom, kjer strokovnjaki delujejo »za« pomoči potrebne deležnike, je sodoben pristop usmerjen k spodbujanju procesov in podpiranju pomoči potrebnih deležnikov na posvetovalen in kooperativen način. Tako delovanje deležnikom omogoča samoodločanje na individualni in kolektivni ravni ter nadzor nad lastnimi življenjskimi razmerami (Theunissen, 2000). Theunissen (2013) tudi izpostavi, da »procesi opolnomočenja staršev ne potekajo le na zasebni ravni, ampak so večinoma kolektivni podvigi, katerih cilj je spreminjanje družbenih razmer za doseganje več socialne pravičnosti, enakih možnosti (integracija), humanosti in kakovosti življenja njihovih otrok« (str. 163).

V preteklosti je bila vloga staršev otrok s PP skladno z *laidnim modelom* na področju sodelovanja in vključevanja staršev otrok s PP v izobraževanje precej spregledana in strokovno zanemarjena. Situacija staršev se je zaznavala kot »problematična«, njih same pa se je dojemalo kot nekompetentne, šibke, preobremenjene in pomoči potrebne. Z razvojem *modela sodelovanja* in paradigme »opolnomočenja« se je razširilo zavedanje, da je treba »odvisnost staršev od ekspertov in institucij zmanjšati na minimum in jo zagotoviti le v spremljevalni in podporni obliki in v obsegu, ki ga deležniki želijo« (Bernitzke 2008, str. 98). To pomeni okrepiti vlogo staršev in jih podpreti z upoštevanjem želja, predlogov in njihovih skrbi ter sprejemanjem odločitev in dejanj, ki ustrezajo njihovi perspektivi (Theunissen, 1998). Ta pogled se usmerja na starše kot kompetentne strokovnjake, da ravnajo avtonomno in se soočajo z različnimi izzivi. To ne pomeni, da strokovnjaki izgubijo svojo vlogo, temveč se ta preoblikuje in je v večji meri povezana predvsem z njihovimi ožjimi strokovnimi področji. Strokovnjaki svoje cilje in metode uskladijo s cilji in metodami staršev. Navsezadnje se morajo starši odločiti, »ali lahko sprejmejo načrtovani zunanji vpliv« (Praschak, 2003, str. 36). Pri sodelovanju med strokovnjaki in starši otrok s PP ne gre za vzajemno prilagajanje, ampak za spoznanje, da je vsak od partnerjev glede na življenjske okoliščine kompetenten na svoj edinstveni način (Weick idr., 1989). Ob taki obravnavi staršem priznamo vlogo eksperta na njihovem področju, saj obvladujejo zahtevne situacije in so pomemben sodelovalni partner. Starši niso več v pasivni vlogi in niso videni kot del otrokovega problema, temveč prevzemajo aktivno vlogo, njihovo sodelovanje pa je prepoznano kot pomembno za otrokov napredek. Prav tako se na potrebe družine ne odziva več v generalizirani obliki, marveč se izpostavi edinstvenost družine kot celote in osredotoča na vsakega družinskega člana (Turnbull in Turnbull, 1997).

Dejavniki sodelovanja in vključevanja

Pomemben dejavnik kakovostnega sodelovanja s starši je tudi razumevanje heterogenosti staršev, edinstvenosti družine in posameznika ob upoštevanju dejavnikov, ki lahko prispevajo k njihovem (manj pogostemu ali manj intenzivnemu) vključevanju. Raznolikost staršev ni omejena samo na njihov socialni položaj, ampak imajo starši različne izobraževalne težnje, motive in izkušnje (Fan in Chen, 2002; Wippermann idr., 2013).

Hornby in R. Lafaele (2011) dejavnike sodelovanja staršev s šolo razdelita na štiri področja: 1) *dejavnike posamezne družine in*

staršev, 2) dejavnike otroka, 3) dejavnike učiteljev in staršev ter 4) širše družbene dejavnike.

Med *dejavnike družine in staršev* Hornby in R. Lafaele (2011) umestita prepričanja staršev o vključenosti v šolo, odzivanje na vabila šole k sodelovanju, kontekst vsakdanjega življenja družine, socialno ekonomski status družine in etnično pripadnost. Dejavniki družine in staršev so močno povezani z objektivnimi zmožnostmi staršev za vključevanje in sodelovanje s šolo. Objektivno težavo za vključevanje lahko predstavlja iskanje varstva za otroka v času aktivnosti in pomanjkanje časa, posebne potrebe staršev, slabše fizično ali mentalno zdravje, omejitve, povezane z delovnim časom in obvezno prisotnostjo na delovnem mestu, stroški, povezani z njihovim vključevanjem ali obiskom šole, slaba ozaveščenost staršev o pomenu sodelovanja s šolo, izobrazba staršev ter kulturno specifična prepričanja. Kot primer lahko izpostavimo starše z nižjo izobrazbeno strukturo, ki se zaradi dejanske nezmožnosti ali prepričanja o nezmožnosti pomagati otroku pri šolskem delu manj pogosto in intenzivno vključujejo v šolsko življenje (OECD, 2012). Odmik staršev z nižjo izobrazbo postane še očitnejši, ko učenci napredujejo na višje ravni izobraževanja (Hornby, 2011).

Druga skupina dejavnikov so *dejavniki otroka*, kamor avtorja Hornby in R. Lafaele (2011) umestita starost, sposobnosti otroka ter učne ali vedenjske težave otroka. Ugotavljata, da starši učencev z učnimi težavami pogosto bolj aktivno in intenzivno sodelujejo s šolo ter se v večji meri tudi samoiniciativno vključujejo v delovanje šole, saj si želijo čim bolj pomagati otroku. Nasprotno pa naj bi starši učencev z vedenjskimi težavami manj pogosto sodelovali s šolo. Pri tem je možnih več interpretacij, starši otrok z vedenjskimi težavami se lahko iz sodelovanja umikajo zaradi občutka neučinkovitosti, nemoči ali strahu pred posledicami, lahko pa se vedenjske težave pojavijo kot posledica odmika staršev iz odnosa s šolo.

Tretja skupina dejavnikov so *dejavniki učitelja in staršev*. V to skupino so umeščena stališča in pričakovanja staršev in učiteljev do sodelovanja, ki niso nujno usklajena. Starši so pogosto usmerjeni in osredotočeni predvsem na svojega otroka, zastopajo njegovo dobrobit in si prizadevajo za njegov optimalni razvoj na različnih področjih (Kalin, 2008, 2009), medtem ko so učitelji usmerjeni na dobrobit celotnega razreda oziroma šolske skupnosti (Hornby, 2010). J. Kalin in B. Šteh (2009) poročata, da so učitelji pogosteje izrazili mnenje, da starši potrebujejo dodatna izobraževanja o starševstvu in vzgoji, kar lahko nakazuje nezaupanje učiteljev v zmožnosti staršev. To lahko

vodi k pokroviteljskemu vedenju učiteljev in vzpostavitvi “laičnega modela” sodelovanja, v katerem starši ne bodo prepoznani kot eksperti na svojem področju.

Četrta skupina dejavnikov so *širši družbeni dejavniki*, kamor Hornby in R. Lafaele (2011) umestita dejavnike šolske politike, zakonodajo in širše paradigme, ekonomske dejavnike in zgodovinske ter demografske dejavnike. K manjši vključenosti staršev lahko prispevajo nefleksibilnost šol in strogi urniki, ki staršem otežujejo časovno usklajevanje, pomanjkljivo znanje učiteljev za učinkovito komunikacijo s starši ter pomanjkanje konkretnih strategij šolske politike, ki bi načrtno razvijala in spodbujala sodelovanje s starši (Kalin, 2008, 2009; Hornby, 2011). Ob odsotnosti vizije in konkretnih strategij je sodelovanje staršev v veliki meri odvisno od posameznega učitelja in njegove osebne angažiranosti ter ni vodeno sistematično (Hornby in Witte, 2010a, 2010b).

Sodelovanje staršev se lahko pomembno spremeni tudi kot odziv na specifično krizo oz. situacijo, kot je bilo to značilno za čas pandemije covid-19. V času pandemije in poučevanja na daljavo je pomen družine stopil v ospredje družbenega diskurza. Ponovno se je izkazalo, da socialni, kulturni in ekonomski kapital družine pomembno vplivajo na izobraževalne izide otrok in dijakov (Di Pietro idr., 2020; Horowitz in Igielnik, 2020; Jovanović idr., 2023; Košak Babuder idr., 2023).

Starši so se v času pandemije covid-19 v šolsko delo vključevali na najrazličnejše načine, saj so zagotavljali dostop do izobraževalnih virov (npr.: tiskanje gradiv, pomoč pri dostopanju do spletnih vsebin itn.), nudili pomoč pri uporabi digitalnih tehnologij za namene učenja, spodbujali učence in krepili njihovo motivacijo za učenje, učenec zagotavljali čustveno oporo, organizirali izvenšolsko pomoč in aktivnosti, predvsem pa so zagotavljali učno pomoč v najrazličnejših oblikah (npr.: dodatna razlaga vsebin, pojasnjevanje nalog itn.) (Javornik idr., 2023; Jovanović idr., 2023; Knopik idr., 2021; Košak Babuder idr., 2023; Ribeiro idr., 2021). Pri vzorcu staršev otrok s PP iz Slovenije, Hrvaške in Srbije so O. Jovanović idr. (2023) v kvalitativni raziskavi ugotovile, da je na vključevanje staršev pomembno vplivalo oblikovanje lastne vloge staršev, samoučinkovitost staršev, učinkovito in pravilno prepoznavanje in odzivanje na otrokove primanjkljaje in potrebe, prošnja otroka za vključevanje, povabilo šole za vključevanje, zaznavanje podpore šole in družinski kontekst (zaposlitev staršev, socialno-ekonomski status staršev). Na osnovi izpostavljenih dejavnikov so avtorice O. Jovanović idr. (2023) identificirale tri

prevladujoče tipe vključevanja staršev v izobraževanje otrok, ki so jih poimenovala *stabilna visoka vključenost*, *povečana vključenost* in *stabilna nizka vključenost*.

Pri starših, ki so izkazovali *stabilno visoko vključenost*, so O. Jovanović idr. (2023) izpostavile aktivno starševsko vlogo do vključevanja v izobraževanje in pripravljenost staršev, da v izobraževanje otrok vložijo številne vire, ki so jim na voljo. Ker so bili ti starši vključeni že pred pandemijo in so pri načrtovanju lastnih obveznosti že upoštevali otrokove potrebe po pomoči, so imeli za pomoč otroku na voljo dovolj časa in energije. S svojo vključenostjo so poskušali kompenzirati otrokove primanjkljaje in pomanjkljivosti sistema. Poročali so o zadovoljstvu z delom šole in učiteljev, prepoznavali pa so več sistemskih težav (npr.: rigidnost sistemov, ki ne omogočajo potrebne individualizacije in prilagoditev posameznemu otroku oz. družini, premalo pomoči nasploh, premalo pomoči drugih strokovnih delavcev).

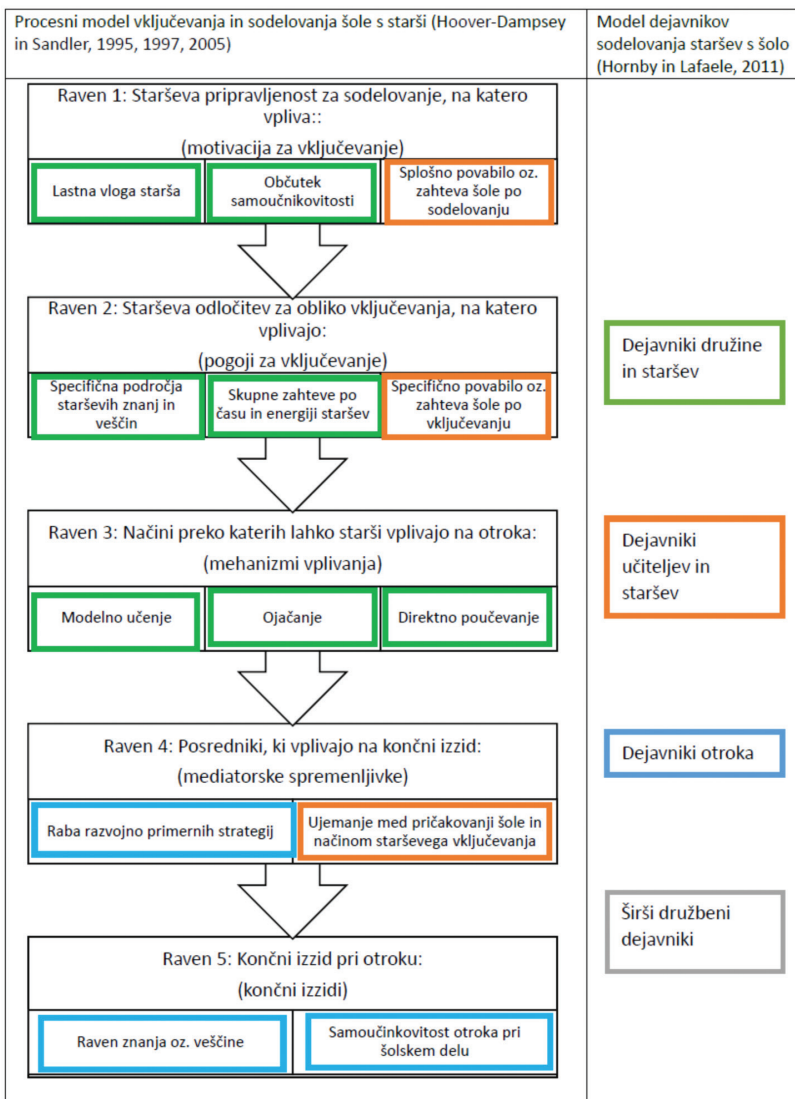
Tudi pri starših, ki so v času pandemije *povečali svojo vključenost*, so O. Jovanović idr. (2023) prepoznale aktivno starševsko vlogo do vključevanja v izobraževanje, ki se je kazala tudi v proaktivnem iskanju pomoči šole. Ker je bila večja vključenost teh staršev odziv na spremenjeno situacijo, v kateri so otroci izražali večjo potrebo po pomoči, podpora in pomoč s šole pa sta se zmanjšali, otrokove potrebe po pomoči niso upoštevali pri načrtovanju lastnih obveznosti. To je pri njih povzročilo stisko, nemoč in občutek preobremenjenosti, saj so morali nepričakovano prilagoditi razporejanje virov (čas in energijo) med različne obveznosti. Sicer so tako starši z *visoko vključenostjo* kot tudi starši s *povečano vključenostjo* poročali, da jim vključevanje in sodelovanje s šolo predstavlja veliko obremenitev in stisko. Izpostavili so, da so se počutili preobremenjene in nemočne.

Pri skupini staršev s *stabilno nizko vključenostjo* pa so O. Jovanović idr. (2023) pretežno prepoznale pasivno starševsko vlogo do vključevanja v izobraževanje. Starši v tej skupini so poročali, da so se v šolsko delo otrok vključevali zgolj ob eksplicitnem povabilu otroka ali šole. Težave so imeli pri samostojnem prepoznavanju otrokovih potreb po pomoči in primanjkljajev, pri vključevanju v šolsko delo otroka in nudenju pomoči pa jih je oviral tudi nizek občutek samoučinkovitosti in omejeni viri. Starši v tej skupini so bili pogosto preobremenjeni s službo in drugimi vlogami, ki so jih prevzemali v življenju, zato jim je primanjkovalo časa, energije (pogosto tudi denarja in znanja) za pomoč otrokom s PP. Pri tej skupini se je za ključen vir pomoči otroku izkazala širša socialna mreža (npr.: prijatelji, sorodniki), dostop, ki je bil v času pandemije covid-19 močno omejen.

Pri raziskovanju vključevanja staršev so se O. Jovanovič idr. (2023) oprle na model K. V. Hoover - Dampsey in Sandlerja (1995, 1997, 2005), ki proces vključevanja staršev opiše s pomočjo petih ravni, na katerih izpostavlja podobne vidike kot model dejavnikov sodelovanja avtorjev Hornbyja in R. Lafaele (2011) (shemi modelov sta primerjalno prikazani na sliki 1). Na prvi ravni model avtorjev K. V. Hoover - Dampsey in Sandlerja (1995, 1997, 2005) izpostavlja pomen *odločitve staršev za vključevanje*, ki je povezana predvsem z motivacijo za vključevanje in stališči staršev o lastni samoučinkovitosti, vlogi staršev in zaželenosti njihovega sodelovanja, ki ga kaže šola. Na drugi ravni modela avtorja (Hoover - Dampsey in Sandler, 1995, 1997, 2005) izpostavita različne dejavnike, ki vplivajo na izbiro oblike vključevanja, npr. specifična področja spretnosti in znanj staršev, vse zahteve po času in energiji staršev ter specifično povabilo k vključevanju in sodelovanju s šolo, ki ga izrazi otrok ali šola. Na tretji ravni modela (Hoover - Dampsey in Sandler, 1995, 1997, 2005) starši izberejo mehanizme vplivanja na izide pri otrocih, pri čemer lahko uporabijo modelno učenje, utrjevanje vedenja ali direktno poučevanje vedenja. Na četrti ravni modela avtorja K. V. Hoover - Dampsey in Sandler (1995, 1997, 2005) izpostavita pomen mediatorskih spremenljivk, ki lahko vplivajo na izide pri otroku, tj. uporaba razvojno primernih načinov vključevanja ter ujemanje med vključenostjo staršev in pričakovanji šole. Na peti ravni modela pa avtorja izpostavita pomembne izide vključevanja staršev pri otroku, in sicer so posledice vključevanja staršev vidne tako pri doseganju znanja in veščin kot pri samoučinkovitosti in psihosocialnem stanju otroka (Hoover - Dampsey in Sandler, 1995, 1997, 2005). Prednost modela avtorjev K. V. Hoover - Dampsey in Sandler (1995, 1997, 2005) je, da smiselno poveže različne faze v procesu vključevanja staršev, vse od začetne motivacije (raven 1) in pogojev za vključevanje (raven 2), preko mehanizmov vplivanja (raven 3) in spremenljivk, ki posredujejo učinke vključevanja (raven 4), do končnih izidov vključevanja staršev, ki jih lahko opazujemo pri otrocih (raven 5).

Slika 1

Shematski in primerjalni prikaz procesnega modela K. V. Hoover – Dampsey in Sandlerja (1995, 1997, 2005) in modela dejavnikov Hornbyja in R. Lafaele (2011)¹



Če želimo v prihodnje podpirati in razvijati uspešno sodelovanje s starši, moramo razvijati ciljno usmerjene spodbude za

1 Širši družbeni dejavniki iz modela avtorjev Hornbyja in R. Lafaele (2011) niso neposredno vključeni v procesni model avtorjev K. V. Hoover - Dampsey in Sandlerja (1995, 1997, 2005).

sodelovanje in intervencije, ki so povzete tako v modelu K. V. Hoover - Dampsey in Sandlerja (1995, 1997, 2005) kot v modelu Hornbyja in R. Lafaele (2011). Že Hornby in C. Witte (2010a) sta na primer opozorila na pomanjkanje konkretnih ukrepov za vključevanje staršev z drugačnim demografskim ozadjem, kjer moramo biti še posebno pozorni na njihove zmožnosti (npr.: znanje jezika, kultura, pomanjkljiva socialna mreža ...) ter na omejeno osnovno in dodatno izobraževanje učiteljev o sodelovanju s starši. Pri tem R. D. Eiden (2018) opozarja, da bodo strategije učiteljev, ki ne prepoznajo niti ne reflektirajo (socialne in etnične) raznolikosti staršev in njihovih otrok po vsej verjetnosti prispevale k reprodukciji t. i. »težko dosegljivih« staršev.

Pri oblikovanju strategij za spodbujanje vključevanja staršev je smiselno upoštevati tudi opozorila avtorjev A. Weick idr. (1989), ki izpostavljajo pomen pristopov, usmerjenih na »moči« (zmožnosti) in razpoložljive vire staršev. Poudarjajo, naj strokovnjaki deležnikom procesa podpore pomagajo prepoznati in uporabiti obstoječe vire tako, da bodo lahko zaupali v lastne moči in jih razširili. Posamezniki se lahko najbolje razvijamo, če smo cenjeni in je pozornost usmerjena na naše pozitivne lastnosti, talente in sposobnosti. Z izpostavljanjem njihovih moči, osebe opolnomočimo in jim omogočimo, da se ob zanašanju na pozitivne izkušnje sprejetosti in vključenosti počutijo manj izpostavljene v svojem okolju ter bolj pripravljene na aktivno delovanje (Herringer, 2014).

V nadaljevanju prispevka analiziramo trenutno stanje sodelovanja in vključevanja staršev otrok s PP in opozarjamo na ključne težave. S pomočjo predstavljenih modelov, modela sodelovanja (Bernitzke, 2008), modela vključevanja staršev (Hoover - Dampsey in Sandler, 1995, 1997, 2005) in modela dejavnikov vključevanja (Hornby in Lafaele, 2011) ter standardov sodelovanja (National PTA, 2012) pojasnujemo rezultate nacionalne evalvacije z naslovom: *Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s PP s predlogi sprememb – Ovrednotenje izbranih elementov vzgoje in izobraževanja otrok s PP v okviru sistemskega pristopa* (Košak Babuder idr., 2023), ki so povezani z vključevanjem staršev v izobraževanje njihovih otrok s PP.

Metoda raziskovanja

V prispevku predstavljamo in analiziramo podatke, zbrane v okviru nacionalne evalvacijske študije z naslovom *Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s PP s predlogi sprememb*

(2020–2022). Uporabili smo deskriptivni, neeksperimentalni, kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop, v okviru katerega smo podatke zbrali na različne načine (tj. z anketnimi vprašalniki, fokusnimi skupinami, z opazovanjem) in od različnih deležnikov, vključenih v izobraževalni sistem. V tem prispevku predstavljamo zgolj podatke, pridobljene od staršev s pomočjo anketnih vprašalnikov, v katere so bila vključena tako vprašanja zaprtega tipa, ki omogočajo kvantitativno analizo, kot vprašanja odprtega tipa, ki omogočajo kvalitativno analizo.

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 1361 staršev, v nadaljevanju pa prikazujemo rezultate vzorca staršev otrok s PP ($n = 1231$), vključenih v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP ($f = 92$) in različne srednješolske programe s prilagojenim izvajanjem in DSP ($f = 35$). Otroci vključenih staršev so bili razvrščeni v različne skupine PP.

Kot je razvidno iz preglednice 2, so udeleženci, ki so izpolnili vprašalnik za starše, poročali o zelo raznoliki izobrazbi, prevladovali so starši s srednješolsko in višješolsko izobrazbo. Največji delež staršev v našem vzorcu je imel enega otroka s PP, glede na spol otroka so prevladovali starši dečkov. Otroci, na katere so se nanašali odgovori staršev, so bili večinoma stari med 8 in 19 let, in sicer jih je več obiskovalo osnovnošolske (66,9 %) kot srednješolske programe (33,1 %). V preglednici 2 so predstavljeni demografski podatki ločeno za starše učencev s PP in za starše dijakov s PP ter za obe skupini staršev skupaj.

Največ staršev otrok in mladostnikov, vključenih v osnovnošolski in srednješolski program s prilagojenim izvajanjem in DSP, je poročalo, da imajo njihovi otroci primanjkljaje na posameznih področjih učenja. V zaporedju od največje do najmanjše so si nato sledile: skupina staršev otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, skupina staršev dolgotrajno bolnih otrok, skupina staršev otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami, skupina staršev otrok z avtističnimi motnjami, skupina staršev otrok z gibalno oviranostjo, skupina staršev otrok s težavami v duševnem zdravju, skupina staršev otrok z več motnjami, skupini staršev gluhih in naglušnih otrok ter slepih in slabovidnih otrok, ki so obiskovali različne oblike osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja.

Preglednica 2*Demografske značilnosti v vzorec vključenih staršev, družin in otrok*

Demografska značilnost	OŠ		SŠ		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
<i>Vloga v družini</i>						
Mati	726	88,2 %	355	87,0 %	108	87,8 %
Oče	80	9,7 %	48	11,8 %	128	10,4 %
Rejnik, skrbnik, drugo	17	2,1 %	5	1,2 %	22	1,7 %
<i>Izobrazba staršev</i>						
Nezaključena oz. zaključena osnovna šola	26	3,2 %	19	4,7 %	45	3,7 %
Poklicna srednja in srednja šola	392	47,6 %	195	47,8 %	587	47,7 %
Višja oz. visoka šola	334	40,6 %	169	41,4 %	503	40,9 %
Univerzitetna izobrazba (diploma, magisterij, doktorat)	71	8,6 %	25	6,1 %	96	7,8 %
<i>Število otrok s PP v družini</i>						
1 otrok s PP	643	78,1 %	318	77,9 %	961	78,1 %
2 otoka s PP	146	17,7 %	72	17,6 %	218	17,7 %
3 ali več otroci s PP	34	4,1 %	18	4,4 %	52	4,2 %
<i>Spol otroka</i>						
deček	520	63,2 %	260	63,70 %	780	63,7 %
deklica	302	36,7 %	142	34,80 %	444	36,3 %
<i>Starost otroka</i>						
med 6 in 8 let	91	11,1%	1	0,2 %	92	7,5 %
med 9 in 12 let	431	52,4 %	5	1,2 %	436	35,5 %
med 13 in 15 let	284	34,5 %	65	15,9 %	349	28,4 %
med 16 in 19 let	14	1,7 %	313	76,7 %	327	26,6 %
starejši od 19 let	-	-	24	5,9 %	24	2,0 %
<i>Izobraževalni program otroka</i>						
OŠ s prilagojenim izvajanjem in DSP	823	59,0 %	-	-	823	66,9 %
poklicno SŠ s prilagojenim izvajanjem in DSP	-	-	163	40,0 %	163	13,2 %
strokovno SŠ s prilagojenim izvajanjem in DSP	-	-	107	26,2 %	107	8,7 %
splošno SŠ ali gimnazijsko izobraževanje s prilagojenim izvajanjem in DSP	-	-	81	19,9 %	81	6,6 %
poklicno-tehnično izobraževanje, nižje poklicno izobraževanje ali poklicni tečaj	-	-	57	13,9 %	57	4,6 %
<i>Struktura otrok glede na skupino posebnih potreb</i>						
otroci s PPPU	819	59,5 %	271	66,4 %	109	88,6 %
otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	161	19,6 %	48	11,8 %	209	17,0 %
otroci z dolgotrajno boleznijo	125	15,2 %	68	16,7 %	193	15,7 %
otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami	114	13,9 %	53	13 %	197	16,0 %
otroci z avtističnimi motnjami	77	9,4 %	16	3,9 %	93	7,6 %
otroci z gibalno oviranostjo	42	5,1 %	22	5,4 %	64	5,2 %
otroci z motnjami v duševnem razvoju	16	1,9 %	24	5,9 %	40	3,3 %
otroci z več motnjami	54	3,9 %	10	2,5 %	64	5,2 %
otroci z gluhoto in naglušnostjo	21	2,6 %	15	3,7 %	36	2,9 %
otroci s slepoto in slabovidnostjo	13	1,6 %	7	1,7 %	20	1,6 %

Pripomočki

Pripomočki za zbiranje podatkov so bili sestavljeni za namen raziskave kot nestandardizirani anketni vprašalniki za starše. Nastali so na podlagi študija ustrezne strokovne literature, poznavanja aktualne problematike uresničevanja inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega šolanja v Sloveniji, nekaterih že izvedenih domačih in tujih analiz vzgojno-izobraževalnega (v nadaljevanju VIZ) sistema otrok in mladostnikov s PP in uresničevanja inkluzije v VIZ sistemih (npr.: Consortium of Directors of Special Education and the Colorado Department of Education, 2018; Konzorcij projekta Included, 2010; Opara idr., 2010; IncluDed, 2015; Magajna idr., 2008; Vršnik Perše idr., 2016) ter kazalnikov inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Booth in Ainscow, 2016; EASPD, 2012).

Anketni vprašalnik, ki so ga izpolnili starši, se je nanašal na šest vsebinskih sklopov:

- *demografske informacije* (npr.: razmerje do otroka, število otrok s PP, izobrazba staršev, starost in spol otroka, skupina PP otroka),
- *vključujoče oz. inkluzivno izobraževanje* (sklop je vključeval 19 trditev, povezanih s sprejemajočim odnosom učiteljev, vrstnikov in šole, pri katerih so starši s pomočjo štiristopenjske lestvice izrazili strinjanje oz. ne strinjanje s trditvijo; ob analizi smo ugotovili, da se postavke razporejajo v dve podlestvici, in sicer vključujoč odnos vodstva in strokovnih delavcev šole ter vključujoč odnos vrstnikov, pri čemer smo 5 postavk izključili iz analiz; vprašanja povezana z zadovoljstvom postopka prepoznavanja in usmerjanja, kjer so starši s pomočjo štiristopenjske lestvice izrazili svoje zadovoljstvo oz. ne zadovoljstvo, ter vprašanja o težavah v procesu pridobivanja pomoči),
- *individualizirani program v vzgoji in izobraževanju* (sklop je vključeval 7 trditev o individualiziranem programu, pri katerih so starši s pomočjo štiristopenjske lestvice izrazili strinjanje oz. ne strinjanje s trditvijo),
- *izobraževanje in učna uspešnost posameznikov s PP* (sklop je vključeval 12 trditev o elementih organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja, pri katerih so starši s pomočjo štiristopenjske lestvice opredelili pomembnost posameznega elementa, ter 12 trditev, povezanih s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, kjer so starši na štiristopenjski lestvici ocenjevali pogostost učiteljevih vedenj),

- *sodelovanje in soustvarjanje vključujoče šole* (sklop je vključeval 4 trditve, povezane s sodelovanjem s šolsko svetovalno službo in drugimi podpornimi delavci šole, 12 trditev, povezanih s sodelovanjem z učitelji, 9 trditev, povezanih z vključevanjem učencev oz. dijakov, ter 5 trditev, povezanih s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami; starši so na štiristopenjski lestvici izrazili strinjanje oz. ne strinjanje s trditvami),
- *sistemski pristop razvoja inkluzivne šole* (sklop je vključeval 8 trditev o vidikih slovenskega sistema VIZ, ki so jih starši ocenili na štiristopenjski lestvici od 1 – odlično do 4 – nezadovoljivo).

V vprašalnik so bila vključena vprašanja zaprtega tipa (tj. postavke, na katere je posameznik odgovarjal pretežno s štiristopenjsko lestvico) in vprašanja odprtega tipa (tj. vprašanja, ki od posameznika zahtevajo daljše, opisne odgovore). Prva so predstavljala kvantitativni del, druga pa kvalitativni del. Kvantitativni podatki nam omogočajo presajanje populacije in hitro ter enostavno preverjanje prevladujočega mnenja in situacije, medtem ko nam kvalitativni podatki omogočijo podrobnejši vpogled v problematiko in razkrijejo pomembne težave.

Rezultati in ugotovitve

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, povezane z zadovoljstvom staršev s pomočjo in podporo, ki so jo deležni na šoli, z njihovim zadovoljstvom s postopkom usmerjanja in opažanjem težav pri usmerjanju, njihovim sodelovanjem pri oblikovanju IP, sodelovanjem s strokovnimi delavci in vodstvom, njihovo oceno elementov organizacije in izvedbe izobraževanja, njihovo oceno aktivne vključenosti učencev in dijakov v proces učenja in ocenjevanja ter njihovo oceno inkluzivnosti izobraževalnega sistema.

Zadovoljstvo s pomočjo in podporo

Nacionalni standardi za sodelovanje med šolo in družino (National PTA, 2012) med drugim izpostavljajo tudi pomen pomoči in podpore učencevemu napredku, in sicer v okviru standarda *Podpiraj učencev uspeh*. V izvedeni raziskavi ugotavljamo, da je večina staršev osnovnošolcev ($f = 774$ oz. 94,3 %) in srednješolcev ($f = 365$ oz. 90,1 %), ki se izobražujejo v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in DSP, poročala o zadovoljstvu s pomočjo (so zadovoljni

ali zelo zadovoljni), ki jo njihov otrok prejme na šoli, kar postavlja dobre temelje za vzpostavljanje sodelovanja med družino in šolo. Ob tem ugotavljamo, da so bili starši dijakov statistično značilno manj zadovoljni s pomočjo, ki jo prejema njihovi otroci ($U = 146156,50$; $z = -3,856$; $p < 0,001$).

Sočasno je pomembno večji delež staršev učencev v primerjavi s starši dijakov poročal o tem, da njihovi otroci prejema DSP kot učno pomoč ($\chi^2 = 132,85$; $p < 0,001$) in kot pomoč za premagovanje primanjkljajev ($\chi^2 = 33,95$; $p < 0,001$). Nasprotno je pomembno večji delež staršev dijakov v primerjavi s starši učencev poročal, da njihovi otroci prejema pomoč v obliki svetovalne storitve ($\chi^2 = 19,75$; $p < 0,001$) ali drugo obliko pomoči, ki je nismo predvideli ($\chi^2 = 91,39$; $p < 0,001$). Starši učencev in dijakov so enako pogosto poročali, da njihovi otroci potrebujejo pomoč tolmača ali fizično pomoč.

Druge oblike pomoči, o katerih so poročali starši učencev in dijakov, vendar jih avtorji raziskave v okviru tega vprašanja niso predvideli, so bile: *prilagoditve v okviru pouka, dodaten oz. podaljšan čas, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, pomoč drugih strokovnjakov (npr.: logopeda, fizioterapevta, spremljevalca) ter pomanjkanje pomoči*.

Preglednica 3

Pogostost posamezne oblike pomoči v osnovni (OŠ) in srednji šoli (SŠ)

Pogostost posamezne oblike pomoči	OŠ		SŠ		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Dodatna strokovna pomoč kot učna pomoč	685	85,2 %	208	54,3 %	893	72,5 %
Dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev	282	35,1 %	71	18,5 %	353	28,7 %
Svetovalna storitev	308	38,3 %	199	52,0 %	507	41,2 %
Fizična pomoč	28	3,5 %	10	2,6 %	38	3,1 %
Pomoč tolmača	3	0,4 %	3	0,8 %	6	0,5 %
Drugo	41	5,1 %	91	23,8 %	132	10,7 %

O številu ur DSP kot učne pomoči je poročalo 500 staršev osnovnošolcev in 135 staršev srednješolcev. O številu ur DSP kot pomoči za premagovanje primanjkljajev pa je poročalo 247 staršev učencev in 56 staršev dijakov. Skladno s poročanjem staršev učenci s PP v osnovni šoli prejmejo v povprečju 2,6 ure ($SD = 1,27$ ure)

pomoči kot učne pomoči in 1,89 ure ($SD = 1,04$ ure) pomoči za premagovanje primanjkljajev, dijaki s PP pa 2 uri ($SD = 1,00$ ure) pomoči kot učne pomoči in 1,3 ure ($SD = 0,87$ ure) pomoči za premagovanje primanjkljajev. Iz poročanja staršev je razvidno, da učenci v osnovnih šolah prejmejo statistično značilno več DSP kot učne pomoči ($U = 24911,50$; $z = -4,85$; $p < 0,001$) in DSP za premagovanje primanjkljajev ($U = 4719,50$; $z = -3,97$; $p < 0,001$) kot dijaki v različnih srednješolskih programih.

Iz zbranih podatkov lahko zaključimo, da so starši učencev in dijakov pretežno zadovoljni s pomočjo, ki jo prejmejo njihovi otroci. Razumljivo pa je tudi, da so starši učencev v primerjavi s starši dijakov zadovoljnejši s pomočjo, ki jo prejmejo njihovi otroci, saj je te pomoči v osnovni šoli pomembno več kot v srednji šoli. Po eni strani kakovostna pomoč šole vodi k večji pripravljenosti za sodelovanje staršev, saj imajo starši občutek, da šola podpira napredek njihovega otroka (*National PTA*, 2012). Po drugi strani pa O. Jovanović idr. (2023) ugotavljajo, da poskušajo nekateri starši, predvsem tisti, ki so *stabilno visoko vključeni*, s svojo vključenostjo kompenzirati otrokove primanjkljaje in pomanjkljivosti sistema. Pri tem so ti starši običajno poročali o zadovoljstvu z delom šole in učiteljev, prepoznavali pa so več sistemskih težav. Pri tem se pojavlja in ostaja neodgovorjeno vprašanje, ali so s sistemom manj zadovoljni starši zares pripravljeni na kakovostno sodelovanje s šolo skladno s partnerskim modelom oz. modelom sodelovanja (Bernitzke, 2008) ali pa bo pri njih prevladovalo manj sodelovalno, obrambno naravnano, morda celo opoziciionalno vedenje.

Zadovoljstvo s postopkom in glavne težave pri usmerjanju

Starši otrok, ki so se izobraževali v osnovnošolskem programu s prilagojenim izvajanjem in DSP, ter starši otrok, ki so obiskovali srednješolske programe, so bili večinoma zadovoljni do zelo zadovoljni s postopkom usmerjanja (pri vseh postavkah je zadovoljstvo izražalo več kot 85 % staršev oz. med 88,7 % in 95,3 %). Najmanjše zadovoljstvo so starši izražali s prepoznavanjem in diagnostičnim ocenjevanjem otrokovih PP na šoli za namene usmerjanja, in sicer je nezadovoljstvo izrazilo 11,3 % ($f = 91$) staršev učencev in 10,1 % ($f = 41$) staršev dijakov.

Kljub vsemu je podrobnejša analiza kvalitativnih podatkov, zbranih z odprtimi vprašanji, razkrila, da so nekateri starši nezadovoljni s postopkom usmerjanja in z odločbo o usmerjanju. Pri tem so

kot problematično izpostavili predvsem *dolgotrajnost postopka*, kot je razvidno tudi iz naslednjega primera:

»Postopek usmerjanja traja predolgo. Razumem, da je situacija takšna, kot je. Ampak vsi mi delamo in se ne moremo in ne smemo sklicevati na situacijo in ne opraviti svojih delovnih nalog. Tukaj gre za občutljive stvari in ne smemo si dovoliti, da zaradi banalnih stvari otrok čaka, ker se mu s takšnim načinom povzroča še dodatna škoda.« (eden izmed staršev otroka v OŠ z DSP)

Nezadovoljni so bili zaradi svoje pomanjkljive *vključenosti* v postopku ocenjevanja, pri čemer so izpostavili predvsem splošno *nezadovoljstvo s strokovnim delom šole* in *nezadovoljstvo zaradi izključevanja staršev in neupoštevanja njihovega mnenja*. Kot neustrezno so ocenjevali tudi *prepoznavanje otrokovih PP*, predvsem zaradi *neustreznega prepoznavanja oz. diagnostike in pomanjkljivega znanja učiteljev*. Neprepoznavanje otrokovih težav je izpostavljeno tudi v naslednjem primeru:

»Žal mi je le to, da do otrokovega 17. leta starosti ni noben pedagog kljub stalnim težavam pri pisanju in branju podal suma na diagnozo. Do suma smo prišli bolj kot ne naključno, šli v samoplačniško diagnostiko, kjer se je diagnoza potrdila. Lahko bi bilo otroku mnogo hudega prihranjenega.« (eden izmed staršev otroka v SŠ)

Izpostavili so tudi neustrezne *prilagoditve in pomoč otroku*, kjer so izpostavljali *neupoštevanje prilagoditev oz. potreb po pomoči, neustrezne prilagoditve oz. pomoč in premalo strokovne pomoči*.

Med ključnimi težavami so starši prepoznali predvsem *dolgotrajnost postopka* (starši učencev v OŠ z DSP: 55,9 % oz. $f = 424$; starši dijakov s SŠ programom: 48 % oz. $f = 178$) in *birokratizacijo* (starši učencev v OŠ z DSP: 33,2 % oz. $f = 252$; starši dijakov s SŠ programom: 29,4 % oz. $f = 109$). Redkeje so kot težavo prepoznali pomanjkanje ustreznih strokovnjakov (13,9 % oz. 105 staršev učencev ter 13,7 % oz. 51 staršev dijakov) ali pomanjkanje posluha s šole (8,0 % oz. 61 staršev učencev ter 8,1 % oz. 30 staršev dijakov). Poleg tega so starši kot ključne težave izpostavili tudi *osebne razloge, težave s postopkom usmerjanja, težave pri prepoznavanju težav, težave na šoli* (npr. težave z zagotavljanjem kadra), *epidemijo in šolanje na daljavo, neustrezno obravnavo zunanje ustanove, neupoštevanje odločbe oz. prilagoditev in slabo sodelovanje s starši* (predvsem zaradi slabe komunikacije in

pomanjkanja informacij). Eden od staršev otroka v OŠ z DSP je npr. zapisal:

»Pri pridobivanju pomoči smo imeli največjo težavo ravno z učitelji, ki so otrokovo vedenje vedno pripisovali slabi vzgoji in niso bili pripravljeni prisluhni nam ali prilagoditi svoje vzgajanje/poučevanje našemu otroku.«

Primer konkretizira v kvantitativnih podatkih nakazane razloge za nezadovoljstvo staršev ter nudi vpogled v neprimerno komunikacijo z družino. Prikazuje *laični model*, saj starši niso prepoznani kot eksperti v svoji vlogi (Möller in Spreen - Rauscher, 2009). Podobno nezaupanje staršem so izrazili tudi učitelji vključeni v raziskavo, ki sta jo izvedli J. Kalin in B. Šteh (2009), ki so pogosto izrazili mnenje, da starši potrebujejo dodatna izobraževanja o starševstvu in vzgoji.

Na vztrajno prisotnost *laičnega* in *koterapevtskega modela* v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu kažejo tudi podatki, da je k nezadovoljstvu staršev s postopkom usmerjanja prispevala tudi njihova pomanjkljiva vključenost v postopku ocenjevanja, kjer so starši še posebej izpostavili nezadovoljstvo zaradi izključevanja in neupoštevanja njihovega mnenja. Kot pomembno težavo pri postopku usmerjanja pa so izpostavili slabo sodelovanje s starši, ki se je odražalo v slabi komunikaciji in pomanjkljivih informacijah. Starši so v našem sistemu še vedno pogosto vključeni zgolj kot pasivni prejemniki pomoči in ne kot eksperti na svojem področju (Möller in Spreen - Rauscher, 2009). To lahko vodi tudi k manjši samoučinkovitosti in izkrivljeni zaznavi sebe v starševski vlogi, kar pomembno vpliva na sodelovanje in vključevanje staršev v VIZ ter akademske in neakademske izide pri otrocih (Hoover - Dampsey in Sandler, 1995, 1997, 2005).

Sodelovanje staršev pri oblikovanju IP

Tako starši učencev kot tudi starši dijakov v povprečju poročajo o razmeroma visoki vključenosti v pripravo individualiziranega programa (IP) za svojega otroka ($M_{OS} = 2,03$, $SD_{OS} = 0,49$; $M_{SS} = 2,05$, $SD_{SS} = 0,51$). Večina med njimi se strinja, da:

- je njihovo mnenje upoštevano (OŠ: 87,8 %; SŠ: 84,9 %),
- so njihovi predlogi zabeleženi (OŠ: 88,2 %; SŠ: 87,4 %),
- jim šola nudi sistematično oporo za aktivno uresničevanje IP (OŠ: 85,1 %; SŠ: 80,3 %),
- je v pripravo IP aktivno vključen tudi njihov otrok (OŠ: 82,8 %; SŠ: 85,7 %),

- se IP med letom prilagaja v skladu s PP otroka in ne le ob predpisanih terminih (OŠ: 77,5 %; SŠ: 71,4 %),
- šola pripravlja otroke s PP na življenje po šoli (OŠ: 73,6 %; SŠ: 74,8 %).

V tej luči nekoliko preseneča visoko strinjanje staršev z izjavo, da so predvsem podpisniki IP, ki so z vsebino IP zgolj seznanjeni (OŠ: 64,4 %; SŠ: 65,6 %). To lahko nakazuje, da sta v šolah še vedno prisotna *laični* in *koterapevtski model*, v katerem starši prevzemajo predvsem vlogo tistega, ki sledi navodilom strokovnjakov (Möller in Spreen - Rauscher, 2009). Ker niso opolnomočeni, starši tega ne prepoznavajo nujno kot problem in so lahko celo prepričani, da je tak način povsem ustrezen. To je verjetno, če je to skladno tudi z njihovo vlogo starša in stališči, ki jih imajo do vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces (Hoover -Dempsey in Sandler, 1995, 1997, 2005).

Starši so odgovorili tudi na vprašanje: »*Kakšen pomen ima po vašem mnenju individualiziran program (IP) v vzgoji in izobraževanju otroka s PP?*« Proste odgovore staršev smo razvrstili v osem kategorij kod 2. reda, in sicer *I) prepoznavanje težav, II) načrtovanje, izvajanje in evalvacija pomoči za otroka/mladostnika, III) pomoč in podpora učencu pri pouku, učenju, IV) pomoč in podpora učencu na čustvenem in socialnem področju, V) pomoč in podpora staršem, VI) pomoč in podpora učiteljem, strokovnim delavcem, VII) timsko sodelovanje in VIII) težave.*

Na ravni kod 1. reda starši, poleg pomembne vloge pri *(I) prepoznavanju in ocenjevanju težav*, izpostavljajo pomembno vlogo IP pri *(II) individualizaciji oz. prilagajanju programa otroku oz. mladostniku s PP ter boljšem napredovanju in razvoju otroka*. Prav tako starši izpostavljajo pomembnost *(III) dodatne in boljše razlage učne snovi, individualne strokovne pomoči, prilagoditev pri pouku in prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja*. To je izpostavljeno tudi v naslednjem zapisu enega izmed staršev:

»*IP je za mojega otroka zelo pomemben. Tako lahko z manj stresa (več načrtovanja) sledimo šolskim obveznostim. Učitelji so pozorni, da otrok sledi pouku in določene stvari malo prilagodijo, da je izvedba manj stresna – npr. ustni nastop ali podaljšan čas pisanja – pisanje v miru, brez motečih dejavnikov.*« (eden izmed staršev otroka v OŠ z DSP)

Poleg podpore učenju starši izpostavljajo tudi pomen IP za nudenje *socialne opore (vključevanje med vrstnike, v družbo, izboljšanje*

socialnih veščin ...) (IV) in čustvene opore (gradnja samozavesti, izražanje potreb, želja, zmanjševanje stisk ...) (IV). To je izpostavljeno tudi v naslednji izjavi:

»Individualno delo, ki ga specialna pedagoginja izvaja z našim otrokom, je neprecenljivo tako po učni plati kot tudi po čustveni, daje občutek sprejetosti, med njima je veliko zaupanje, kar omogoča reševanje raznih posameznih stisk /.../.« (eden izmed staršev otroka v OŠ z DSP)

Starši prepoznava tudi pomen sodelovanja delavcev, staršev in otroka (VII). Manjše število staršev izpostavi tudi pomen razbremenitve staršev, nudenja pomoči otroku in več informacij za starše (V) ter pomen pomoči učiteljem pri delu z otrokom ter boljše razumevanje posameznika (VI). Med težavami, ki jih opažajo starši, je v ospredju neupoštevanje IP in prilagoditev (VIII).

Sodelovanje strokovnih delavcev in vodstva s starši

Starši učencev in dijakov večinoma poročajo, da zelo dobro sodelujejo s strokovnimi delavci in vodstvom. Več kot 80 % staršev se je strinjalo z vsemi trditvami, povezanimi s sodelovanjem s strokovnimi delavci in vodstvom, kar se odraža tudi v povprečni vrednosti oz. visokem povprečnem strinjanju ($M = 1,74$; $SD = 0,55$). Starši izražajo visoko zaupanje strokovnim delavcem (93,8 %) in vodstvu (90,4 %). Večina (93,2 %) staršev poroča, da ve, kam se lahko obrnejo po pomoč in podporo za delo z mladostnikom. Strinjajo se tudi, da je pomoč, ki jo prejmejo v šolski svetovalni službi (88,2 %) ali pri drugih podpornih strokovnih delavcih (88,1 %), učinkovita. Najnižje ocenjujejo pravočasnost in rednost obveščanja v domeni šole, kljub temu pa je tem zadovoljnih 83,2 % staršev. Pomembnost kakovostne komunikacije s starši izpostavlja tudi 2. standard: *Učinkovito komuniciraj* (National PTA, 2012), ki opozarja, da mora biti komunikacija učitelja proaktivna, pravočasna in dopuščati dvosmernost. Taka komunikacija predstavlja temelj kakovostnega sodelovanja s starši in omogoča večjo vključenost družine v vzgojno-izobraževalni proces.

Sodelovanje staršev učencev in dijakov z učitelji je bilo nekoliko slabše, vendar še vedno razmeroma dobro. Več kot 60 % staršev se je strinjalo s skoraj vsemi trditvami, povezanimi s kakovostnim sodelovanjem z učitelji ($M = 2,03$; $SD = 0,63$), medtem ko se s trditvama, povezanimi s težavnim sodelovanjem z učitelji, večina staršev ni strinjala (približno 70 %; $M = 2,95$; $SD = 0,73$). Kar 88,5 % staršev poroča, da

imajo z učitelji odprt in konstruktiven odnos in 82,0 % jih meni, da sodelovanje z učitelji ni naporno. Učitelji jih redno obveščajo o učni uspešnosti otroka (72,8 %), z njimi sodelujejo pri ugotavljanju, kaj je pomembno za otrokovo uspešnost v šoli (78,7 %) in se dogovarjajo o oblikah podpore, ki jo potrebujejo njihovi otroci oz. mladostniki (75,5 %). Večina staršev tudi poroča, da učitelji sprejmejo njihove predloge in jih ne dojemajo kot poseg v strokovno delo (71,0 %). Starši se tudi strinjajo, da jim učitelji podajo številne koristne informacije za delo z otrokom oz. mladostnikom (73,7 %), jih znajo ustrezno podpreti z nasveti za delo doma (73,0 %) in jim nudijo podporo za delo z otrokom (77,8 %), vendar se nanje pogosto z vprašanji obrne le 65,5 % staršev. Med starši dijakov je ta delež še manjši, in sicer se na učitelje z vprašanji za pomoč in podporo obrne le 55,8 % staršev dijakov. To nakazuje, da sodelovanje in vključevanje staršev kljub vsemu ni tako dobro. V enakovrednem partnerskem odnosu starši ne bi smeli imeli zadržkov pred razkrivanjem morebitnih težav, ki jih opažajo pri svojih otrocih. Starši v manj kakovostnem odnosu, v katerem zaradi svoje problematičnosti ali ranljivosti niso sprejeti kot enakovreden partner, učiteljem ali drugim strokovnim delavcem ne zaupajo vseh težav, ki jih opažajo pri otrocih, in tudi ne upoštevajo njihovih nasvetov (Weick idr., 1989; Herringer, 2014). Sodelovanje učiteljev in staršev ne more biti učinkovito, če dvomijo drug o drugem. Medsebojno sodelovanje in učinkovito partnerstvo temelji na vzajemnem zaupanju in spoštovanju (Kalin in Šteh, 2009; Vidmar, 2001).

Kot najslabše starši ocenjujejo sodelovanje med učitelji in drugimi strokovnimi ustanovami ($M = 2,95$; $SD = 0,73$), in sicer 77,2 % staršev poroča, da jim učitelji redko oz. nikoli ne svetujejo obiska zunanje ustanove za bolj specialno pomoč pri učenju, 66,9 % staršev poroča, da učitelji redko oz. nikoli ne sodelujejo z lokalno skupnostjo z namenom, da bi spodbujali in vključevali otroke oz. mladostnike s PP, 64 % staršev pa poroča, da učitelji redko oz. nikoli ne sodelujejo s prostovoljci. Hkrati starši pogosteje poročajo, da je pomoč in podpora zunanjih ustanov nedostopna in ni pravočasna; 59 % staršev je namreč ocenilo, da je pomoč zunanjih ustanov le redko ali celo nikoli dostopna oz. pravočasna. Prav tako poročajo, da je manj kot polovica nasvetov zunanjih strokovnjakov koristna za učitelje, saj je kar 52,8 % staršev poročalo, da dajejo zunanji strokovnjaki učiteljem redko koristne nasvete ali nikoli pri zagotavljanju podpore otrokom oz. mladostnikom. Pomanjkljivo vključevanje drugih strokovnih ustanov in organizacij, ki nudijo pomoč posameznikom s PP, kaže

na nespoštovanje 5. standarda (*Deli moč*) in 6. standarda (*Sodeluj s skupnostjo*) (National PTA, 2012). Tak način dela namreč staršem in družini otežuje izgradnjo in krepitev vezi s skupnostjo in pomembnimi partnerji, ki bi družini lahko ponudili pomoč. Vključevanje skupnosti pomembno prispeva k večji vključenosti in opolnomočenosti družine tako v vzgojno-izobraževalni proces kot v družbo, kar se je izkazalo za posebej pomembno v času krize (Jovanović idr., 2023).

Podatki razkrivajo statistično značilne razlike med starši učencev in starši dijakov. Starši učencev poročajo o boljšem sodelovanju s strokovnimi službami in vodstvom ($U = 125571,00$; $z = -2,45$; $p = 0,014$), učitelji ($U = 105284,50$; $z = -5,55$; $p < 0,001$) in zunanjimi ustanovami ($U = 101312,50$; $z = -2,46$; $p = 0,014$) kot starši dijakov.

Elementi organizacije in izvedbe izobraževanja, aktivna vključenost učencev in dijakov v proces učenja in ocenjevanje

Starši učencev s PP in dijakov s PP so vse ponujene elemente ocenili kot zelo pomembne oz. pomembne. Enotni so bi bili tudi v prepoznavanju 1) *skrbri za pozitivno klimo na šoli in sprejemanje različnosti*, 2) *dodatne motivacije za učenje* in 3) *sodelovanja s starši in rednega obveščanja o napredku otroka/mladostnika s PP* kot treh najpomembnejših elementov organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja.

Starši učencev v primerjavi s starši dijakov nekoliko večjo pomembnost glede na rangirano vrednost pripisujejo *pomoči in podpori otroku pri usvajanju znanja vzgojno-izobraževalnih vsebin* (starši OŠ: 4. rang, starši SŠ 5. rang), *uravnavanju in sankcioniranju neželenega vedenja* (starši OŠ: 7. rang, starši SŠ 9. rang) in *izrazitejši individualizaciji in diferenciaciji zahtev* (starši OŠ: 10. rang, starši SŠ 11. rang). Nasprotno, starši dijakov v primerjavi s starši učencev nekoliko večjo pomembnost pripisujejo *upoštevanju glasu otrok in mladostnikov s PP* (starši SŠ: 4. rang, starši OŠ: 6. rang), *opremljenosti s specifičnimi pripomočki* (starši SŠ: 6. rang, starši OŠ: 9. rang) in *zagotavljanju prisotnosti in sodelovanja mladostnika zaradi neustreznih arhitektonskih pogojev in tehnične opremljenosti* (starši SŠ: 10. rang, starši OŠ: 11. rang).

Povzamemo lahko, da starši učencev dajejo večji poudarek elementom v domeni učitelja, kot npr. pomoči in nadzoru učitelja, medtem ko starši dijakov večjo pomembnost pripisujejo elementom, ki omogočajo mladostnikom s PP večjo samostojnost oz. uveljavljanje individualnosti. To je razvidno na primer iz višjega ranga *upoštevanja*

glasu otrok in mladostnikov med starši dijakov, v čemer lahko prepoznamo otrokovi starosti primerno odzivanje staršev na vse bolj izraženo potrebo mladostnika po avtonomiji in samostojnosti (Zupančič in Svetina, 2020).

Podatki, ki sledijo, razkrivajo, da je vedenje učiteljev manj usklajeno z mladostnikovimi potrebami, saj je iz odgovorov staršev razvidno, da obstajajo precejšnje razlike med vključenostjo učencev in dijakov, in sicer so prvi bolj vključeni kot slednji ($M_{OS} = 2,11$; $SD_{OS} = 0,73$; $M_{SS} = 2,30$; $SD_{SS} = 0,71$; $U = 104825,50$; $z = -4,07$; $p < 0,001$). Pogostost pojavljanja večine v vprašalnik vključenih vedenj se iz osnovne šole v srednjo šolo statistično značilno zmanjša. Kljub vsemu starši učencev in dijakov poročajo, da so njihovi otroci razmeroma aktivno vključeni v delo pri pouku ($M = 2,11$; $SD = 0,74$).

Več kot dve tretjini staršev učencev poroča, da učitelji njihovim otrokom vedno oz. pogosto ponudijo pomoč, ki je skladna z njihovo potrebo (71,9 %), jih podprejo pri izražanju mnenja glede pomoči, ki jo potrebujejo (70,2 %), in so dostopni za njihova vprašanja za pomoč in podporo (67,1 %). Prav tako več kot dve tretjini staršev poroča, da učitelji otroke vedno oz. pogosto seznanijo s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja (78 %), da so otroci vedno oz. pogosto vključeni v vrednotenje rezultatov dela (70,8 %) in vrednotenje učinkovitosti prilagoditev oz. strategij pomoči (67 %). Več kot dve tretjini staršev poroča tudi, da želijo učitelji slišati in razumeti poglede in želje njihovega otroka (70,6 %). Z 62,9 % staršev učitelj načrtuje učenje na osnovi njihovih dosežkov. Manj kot polovica učencev pa je vključenih v medvrstniško nudenje pomoči (44,7 %).

V srednjih šolah je slika bolj skrb vzbujajoča. Več kot dve tretjini staršev dijakov sicer poroča, da učitelji seznanijo njihovega mladostnika s cilji in kriteriji uspešnega dela, učenja in vedenja (77,5 %) in mladostnike vključujejo v vrednotenje rezultatov dela (68,7 %), le nekaj več kot 60 % pa jih poroča, da želi učitelj slišati dijaka in razumeti njegove poglede in želje (62,7 %), da ga vključuje v vrednotenje učinkovitosti prilagoditev in strategij pomoči (61,5 %) ter ga podpira pri izražanju mnenja glede pomoči (63,6 %). To se verjetno odraža tudi v podobnem deležu dijakov, ki so pripravljene poiskati pomoč in podporo pri učitelju (60,2 %). Zaskrbljujoče nizek je delež učiteljev, ki dijaka vpraša, kako mu lahko pomaga, ko potrebujejo kakršno koli pomoč (57,9 %), ki z dijaki načrtujejo učenje na osnovi njihovih dosežkov (47,4 %) in jih vključujejo v medvrstniško nudenje pomoči (39,2 %). Iz podatkov zaključujemo, da se v osnovnih šolah učitelji

zavedajo, da lahko otrok tudi sam odloča o svojem učenju in učnih strategijah, medtem ko se v srednjih šolah, kjer bi moralo biti tega še več, zmožnost za aktivno sodelovanje in samostojno odločanje o lastnem učenju zanemari. Odziv učiteljev je v tem primeru razvojno neprimeren, saj bi dijaki potrebovali več avtonomije in spodbud k samostojnosti (Zupančič in Svetina, 2020).

Učiteljevo delo pred in med ocenjevanjem znanja ter po njem se glede na oceno staršev močno razlikuje glede na raven izobraževanja ($U = 114490,00$; $z = -5,12$; $p < 0,001$). V srednjih šolah redkeje uporabljajo vedenja, ki bi dijakom omogočala doseganje boljšega učnega uspeha. V srednjih šolah dijake redkeje kot učence v osnovnih šolah učijo uspešnega izkazovanja znanja ($U = 114704,00$; $z = -4,48$; $p < 0,001$), redkeje jim posredujejo navodila za pripravo na preverjanje ($U = 105705,00$; $z = -5,58$; $p < 0,001$) ali ocenjevanje znanja ($U = 104836,00$; $z = -5,63$; $p < 0,001$) glede na njihove PP. Učitelji v srednjih šolah redkeje preverjajo znanje dijakov na različne načine, da bi dijakom omogočili izkazovanje znanja ($U = 112813,00$; $z = -3,60$; $p < 0,001$), redkeje uporabljajo pripomočke, kot so računalnik, brajica, znakovni jezik itn. ($U = 94613,00$; $z = -3,15$; $p = 0,002$), prav tako redkeje dovoljujejo uporabo učnih in tehničnih pripomočkov ter drugih prilagoditev ($U = 112631,00$; $z = -2,48$; $p = 0,013$). Učitelji v srednjih šolah v primerjavi z učitelji v osnovnih šolah med ocenjevanjem znanja redkeje spodbujajo dijaka ($U = 94212,00$; $z = -6,67$; $p < 0,001$) in redkeje upoštevajo prilagoditve, opredeljene v IP ($U = 110192,00$; $z = -4,10$; $p < 0,001$), po ocenjevanju znanja pa redkeje pokažejo, kako lahko odpravijo napake ($U = 97598,00$; $z = -5,51$; $p < 0,001$) oz. skupaj s starši pregledajo dosežke dijaka in se dogovorijo za strategije pomoči doma ($U = 94761,00$; $z = -6,39$; $p < 0,001$). Izjema je podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja, kjer se osnovne in srednje šole ne razlikujejo.

Inkluzivnost izobraževalnega sistema

Starši v povprečju ocenjujejo inkluzivnost slovenskega izobraževalnega sistema kot zadovoljivo ($M = 2,78$; $SD = 0,66$), pri čemer so starši učencev ($M = 2,76$; $SD = 0,65$) v primerjavi s starši dijakov ($M = 2,88$; $SD = 0,62$) statistično značilno bolj zadovoljni ($U = 105902,50$; $z = -2,22$; $p = 0,027$).

Kot najmanj problematične vidike sistema so starši učencev prepoznavali strokovne vire (40,5 % staršev jih je ocenilo kot odlične ali zelo dobre, le 10,2 % pa kot nezadovoljive), materialne vire (43,6 %

staršev jih ocenilo kot odlične ali zelo dobre, le 11,6 % pa kot nezadovoljive) in uresničevanje zakonodaje v šolski praksi (36 % staršev jih ocenilo kot odlične ali zelo dobre, 14,5 % pa kot nezadovoljive). Tudi starši dijakov so kot najmanj problematične vidike sistema prepoznali strokovne vire (33,0 % staršev jih je ocenilo kot odlične ali zelo dobre, le 14,9 % pa kot nezadovoljive) in materialne vire (31,2 % staršev jih ocenilo kot odlične ali zelo dobre, le 14,6 % pa kot nezadovoljive) ter uresničevanje zakonodaje v šolski praksi (30,8 % staršev jih ocenilo kot odlične ali zelo dobre, vendar tudi kar 18,4 % kot nezadovoljive).

Za najbolj problematični vidik sistema so se glede na poročanje staršev v srednjih in osnovnih šolah izkazale administrativne zahteve, te je namreč najmanjši delež staršev označil kot odlične oz. zelo dobre (OŠ: 20,5 %; SŠ: 20,4 %) in hkrati največji delež staršev kot nezadovoljive (OŠ: 25 %; SŠ: 23,2 %). Prav tako so starši kot problematično prepoznavali obstoječo zakonodajo in druge formalno pravne akte, kot odlične oz. zelo dobre jih je ocenila približno četrtnina staršev (OŠ: 26,2 %; SŠ: 23,7 %), kot nezadovoljive pa skoraj petina staršev (OŠ: 18,2 %; SŠ: 18,0 %).

Starši poročajo o razmeroma visoki podpori vodstva in strokovnih delavcev ($M = 1,74$; $SD = 0,51$), pri čemer starši učencev poročajo o statistično značilno več opore in višji vključenosti kot starši dijakov ($U = 152444,00$; $z = -2,65$; $p = 0,008$). Več kot 90 % staršev učencev in dijakov je poročalo, da je otrok med strokovnimi delavci dobro sprejet (OŠ: 97,7 %; SŠ: 96,1 %), da šola podpira inkluzivno vzgojo in izobraževanje (OŠ: 94,9 %; SŠ: 93,4 %) in da vodstvo upošteva njihove predloge in mnenje pri organizaciji dela z otrokom (OŠ: 90,8 %; SŠ: 90,2 %). Več kot 90 % staršev učencev je poročalo tudi, da si strokovni delavci prizadevajo za napredek njihovega otroka (96,2 %; enako je verjelo le 89,8 % staršev srednješolcev) in da vodstvo poskrbi za strokovno podporo otroku (92,2 %; enako je verjelo le 87,6 % staršev dijakov). Nekaj manj, a še vedno več kot 85 % vseh staršev, je poročalo tudi, da vodstvo spodbuja sodelovalno, vključujočo klimo med strokovnimi delavci in njimi (OŠ: 89,6 %; SŠ: 87,9 %) ter da jih vodstvo podpira v prizadevanju za optimalni razvoj potencialov njihovega otroka (OŠ: 88,5 %; SŠ: 86,8 %). Najnižje je strinjanje staršev s trditvijo, da vodstvo poskrbi za materialne vire za uspešno delo z otrokom (OŠ: 84,9 %; SŠ: 82,7 %).

Starši poročajo o razmeroma dobri vključenosti učencev in dijakov s PP med vrstniki ($M = 1,90$; $SD = 0,66$), pri čemer je vključenost dijakov v vrstniške skupine statistično značilno višja kot

vklučenost učencev ($U = 151446,00$; $z = -2,80$; $p = 0,005$). Večina staršev dijakov poroča, da so njihovi otroci dobro sprejeti med vrstniki (90,9 %) in niso izključeni (87,6 %). Starši dijakov poročajo, da jim vrstniki pomagajo pri učenju (83,3 %) in do njih niso žaljivi (89,9 %). Kljub temu pa jih nekoliko manjši delež (79,4 %) poroča, da so dobro vključeni v socialne mreže razreda. Večina staršev učencev, čeprav nekoliko manjši delež kot staršev dijakov, poroča, da je njihov otrok dobro sprejet med vrstniki (86,4 %) in ni izključen in skupine vrstnikov (85,1 %). Tudi učencem v osnovni šoli vrstniki že pomagajo pri učenju (78,1%) in do njih niso žaljivi (77,8 %). Še nekoliko manjši delež kot pri starših dijakov pa poroča, da so dobro vključeni v socialne mreže razreda (76,4 %).

Večina staršev učencev in dijakov (OŠ: 87,2 %; SŠ: 89,3 %) se strinja, da bi morali v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z enakovrednim izobrazbenim standardom. Nasprotno se statistično značilno (Wilcoxon Signed Ranks Test pri OŠ: $z = -9,24$; $p < 0,001$; SŠ: $z = -6,57$; $p < 0,001$) manjši delež strinja, da bi morali v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah izvajati tudi prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z znižanim standardom znanja (za otroke z motnjami v duševnem razvoju; OŠ: 75 %; SŠ: 77,6 %), kar kaže na večje sprejemanje ljudi z vidnimi primanjkljaji ter manjše sprejemanje in vključevanje posameznikov s skritimi, kognitivnimi primanjkljaji. Podobno so ugotovili tudi tuji avtorji (Paseke in Schwab, 2020; Rafferty idr., 2001).

Zaključki in usmeritve za prihodnost

Ugotavljamo, da se starši in učitelji zavedajo, da je medsebojno sodelovanje koristno in pomembno, saj sta družina in šola okolji, ki jima je otrok izpostavljen v največji meri in se ves čas prepletata (Krek in Metljak, 2011; Petrič in Žnidaršič, 2014). Večina staršev poroča o kakovostnih odnosih z učitelji in drugimi strokovnimi delavci, ki jim nudijo podporo in pomoč pri delu z njihovim otrokom. Zadovoljni so s sistemom obravnave in nudenjem pomoči otroku s PP. IP prepoznavajo kot pomemben element VIZ, ki pozitivno prispeva k otrokovemu šolskemu, socialnemu in čustvenemu razvoju. Pomemben delež staršev opozarja na nepravilnosti v izvajanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter izraža nezadovoljstvo nad različnimi elementi sodelovanja. Kot negativno npr. izpostavljajo dolgotrajnost postopka prepoznavanja otrokovih težav, kar pomembno

vpliva na pravočasnost pomoči in podpore. Opozarjajo tudi, da na razvoj inkluzije pomembno vplivajo materialni in strokovni viri šole. Pri tem izpostavimo, da je delež nezadovoljnih staršev pomembno višji v srednješolskih programih VIZ v primerjavi z osnovnošolskimi programi VIZ.

Večje nezadovoljstvo s sodelovanjem in vključevanjem staršev v srednješolske VIZ programe lahko nakazuje na neustrezno podporo oziroma izpeljavo prehoda na višjo raven izobraževanja, ko so dijaki s PP upravičeni do manjše podpore in pomoči, kot so jo prejeli v osnovni šoli. Starši opozarjajo, da so učitelji v srednješolskih VIZ programih manj občutljivi na potrebe dijakov in manj usmerjeni k sodelovanju s starši. Pri mlajših učencih so učitelji veliko bolj razumevajoči in sprejemajoči do vključevanja staršev ter sodelovanje staršev v različnih oblikah celo spodbujajo. Pri starejših učencih in dijakih učitelji pričakujejo, da ni več tako velike potrebe po podpori, pomoči in vključevanju staršev (Hoover - Dampsey in Sandler, 1995, 1997, 2005; Hornby in Lafaele, 2011), kar ni značilno za starše dijakov s PP. Dijaki kljub višji starosti potrebujejo več podpore in pomoči staršev kot dijaki brez PP. Hkrati pa so učitelji po poročanju staršev manj občutljivi tudi za druge potrebe dijakov, npr. večjo potrebo po avtonomiji in samostojnosti (Zupančič in Svetina, 2020).

Starši osnovnošolcev in srednješolcev poročajo o boljšem sodelovanju s strokovnimi delavci in vodstvom v primerjavi s sodelovanjem z učitelji, kot najslabše pa izpostavljajo sodelovanje z zunanjimi ustanovami oz. širšo družbo. Vodstveni delavci in drugi strokovni delavci s starši sodelujejo redkeje kot učitelji, kar prispeva tudi k manjši možnosti za konflikt. Strokovni delavci so pogosto tudi boljše usposobljeni za sodelovanje s starši. Vodstvo in strokovni delavci lahko, upoštevajoč predstavljene rezultate, delujejo kot mediatorji med učitelji in starši ter s tem pomembno prispevajo k boljšemu sodelovanju in povezovanju med šolo in družino. Prav tako glede na zbrane podatke ne dosegamo standardov povezovanja in sodelovanja s širšo skupnostjo, saj so starši sodelovanje z različnimi ustanovami, društvi in prostovoljci v našem VIZ sistemu ocenili kot najslabše. Podporno sodelovanje s skupnostjo je v našem VIZ sistemu pogosto zanemarjeno oz. omejeno na redke dogodke (najpogosteje slovesnosti ob državnih praznikih), ki predstavljajo stične točke med šolo in skupnostjo. Šola, družina in skupnost pri nas ne delujejo skupaj kot prekrivajoča se področja, temveč ločeno in razmeroma neodvisno druga od druge. S tem se izgublja vloga širšega okolja in šole kot sistemov podpore za družino in posameznika.

Pri sodelovanju učiteljev s starši ugotavljamo, da učitelji staršev ne obravnavajo kot enakovrednih partnerjev, niti jim ne priznavajo ekspertnosti v njihovi vlogi staršev. Nezanemarljiv delež staršev namreč poroča, da so učitelji sicer pripravljeni sodelovati z njimi in jih vključevati, vendar bi moralo to sodelovanje potekati skladno z njihovimi pričakovanji. To je značilno za *laični* oziroma *koterapevtski model* in nakazuje, da partnerski ali sodelovalni model vključevanja in sodelovanja s starši še vedno ni popolnoma uveljavljen v praksi. *Sodelovalni model*, prepoznani kot model, ki prinaša za vse vpletene najboljše izide, temelji na enakopravnosti, medsebojnem spoštovanju, zaupanju in kakovostni komunikaciji (Kalin in Šteh, 2009; Vidmar, 2001). Da bi dosegli enakopravnost v odnosu, morajo biti učitelji pripravljeni svojo *moč*, ki izvira iz njihove pripadnosti instituciji in strokovnosti, deliti s starši in jih s tem opolnomočiti za sodelovanje, kar v našem vzorcu staršev ni vedno prisotno. Brez opolnomočenja staršev ne moremo doseči enakopravnosti, ki bi omogočila enakovredno sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju skupnega delovanja in doseganja skupnih ciljev. Enakopravnost je povezana z medsebojnim spoštovanjem, saj slednje vključuje upoštevanje in potrjevanje druge osebe ter spoštovanju medsebojne različnosti. Ob tem je pomembno spodbujati zaupanje. Starši naj zaupajo v sposobnosti in znanje strokovnjakov, hkrati jim morajo učitelji izkazovati zaupanje ter se zavedati, da imajo starši vselej poglobljeno skrb, pravico in odgovornost za otrokovo vzgojo (Vidmar, 2001). Kazalnik zaupanja v partnerskem odnosu je večja odprtost in iskrenost, ki se kaže kot pripravljenost staršev zaupati težave učitelju in ga vprašati za nasvet. Slednja je v našem vzorcu nižja, kot bi pričakovali. Za razvoj sodelovalnega oz. partnerskega odnosa je ključna tudi kakovostna komunikacija, ki naj bo proaktivna, pravočasna in dvosmerna (*National PTA*, 2012) ter temelji na aktivnem poslušanju in jasnem ter občutljivem podajanju informacij (Kalin in Šteh, 2009; Vidmar, 2001). Pomembnost kakovostne komunikacije so v različnih kazalnikih izpostavili tudi starši v našem vzorcu. Kakovostni komunikaciji v našem VIZ sistemu namenimo premajhno pozornost, saj je pogosto omejena na govorilne ure in roditeljske sestanke ali pa povezana z negativnimi vidiki otrokovega delovanja. Starši pogrešajo redno obveščanje o napredku otroka. Kakovostna komunikacija naj bo pozorna tudi na individualne posebnosti otroka in družine ter omogoči razumevanje in sodelovanje v otrokovem izobraževanju vsem družinam. V povezavi s tem starši izpostavljajo pomembnost skrbi za pozitivno klimo in sprejemanje različnosti šole ter osnovanost strategij dela na otrokovih močnih področjih.

Ugotavljamo, da bi bilo v prihodnje treba v okviru temeljnega in vseživljenjskega izobraževanja učiteljev oblikovati njihova prepričanja tako, da bi omogočala in spodbujala vzpostavljanje sodelovalnega modela. Ključno je, da se učitelji zavedajo, da je moč in s tem odgovornost za delitev moči na strani šole – institucije. Kar pomeni, da bi morali biti učitelji kot predstavniki šole in tisti, s katerimi so starši najpogosteje v stiku, tudi tisti, ki starše opolnomočijo za enakovredno sodelovanje. Skladno s tem bi bilo spreminjati negativna prepričanja učiteljev o starših ter krepiti njihovo zavedanje, da so starši eksperti na svojem področju. Pripravljenost za deljenje moči je potrebno pri učiteljih spodbujati tudi s krepljenjem njihove pozitivne samopodobe, samoučinkovitosti in vloge strokovnjaka.

Učitelje je nujno opremiti z znanjem in veščinami dobrega sporazumevanja – komunikacije. Skladno s tem bi se krepilo zavedanje, da je za učinkovito in kakovostno sodelovanje s starši ključnega pomena kakovostna, pravočasna in dvosmerna komunikacija, občutljiva na potrebe družine oz. staršev.

Pri učiteljih je treba krepiti in spodbujati zavedanje o individualnosti vsake družine oz. posameznega otroka s PP. Omogočiti in podpreti bi morali fleksibilno odzivanje na potrebe posameznega učenca, dijaka oz. njegove družine.

Z znanjem, potrebnim za kakovostno sodelovanje s starši, je treba opremiti učitelje na vseh ravneh. Skladno z našimi ugotovitvami so za potrebe posameznikov in njihovih družin bolj občutljivi učitelji v osnovnih šolah, medtem ko so učitelji v srednjih šolah manj pripravljeni na učinkovito sodelovanje s starši dijakov s PP. V temeljne programe izobraževanja in vseživljenjsko izobraževanje srednješolskih učiteljev je nujno vnesti več vsebin s področja sodelovanja s starši in kakovostnega dela z družinami otrok in mladostnikov s PP.

V zaključku opozorimo na nekatere pomanjkljivosti raziskave, ki so lahko pomembno vplivale na zbrane podatke in izpeljane ugotovitve. Prva pomanjkljivost, na katero želimo opozoriti, je, da je raziskava potekala v času pandemije covid-19. Poročanje o sodelovanju in vključevanju staršev je bilo verjetno nekoliko spremenjeno oz. pod vtisom trenutnega dogajanja. Tudi pridobivanje podatkov s pomočjo spletnih orodij in na daljavo je verjetno prispevalo k temu, da se na povabilo za sodelovanje niso odzvali starši s slabšimi digitalnimi kompetencami. Različni avtorji poročajo, da so digitalne kompetence pomembno povezane s kakovostjo komunikacije s šolo in vključenostjo staršev v izobraževanje na daljavo pri otrocih (Couper - Kenney

in Riddell, 2021; Spear idr., 2022). Druga ključna pomanjkljivost je, da je k sodelovanju v raziskavo starše povabila šola, kar je verjetno, v najmanj dveh mehanizmih, prispevalo k specifičnosti vzorca. Domnevamo, da so se povabilu šole z večjo verjetnostjo odzvali tisti posamezniki, ki s šolo tudi sicer bolje sodelujejo. Verjetno je šola zaradi boljšega medsebojnega odnosa tudi bolj sproščeno nagovorila in k sodelovanju povabila starše, ki jih ocenjuje kot bolj sodelovalne in za katere verjame, da bodo podali pozitivnejše mnenje.

To sicer ne zmanjšuje pomena izvedene raziskave, ki je kljub vsemu zajela zelo velik in v različnih spremenljivkah razmeroma dobro porazdeljen vzorec staršev. Zbrani odgovori zaradi kombinacije kvantitativnih in kvalitativnih načinov zbiranja podatkov nudijo pomemben vpogled v kakovost odnosa med učitelji in starši z vidika slednjih. Iz raziskave izhajajoča spoznanja lahko prispevajo k izboljšanju kakovosti sodelovanja med šolo in starši z namenom, da bi dosegli najboljše akademske in druge izide za učence in dijake s posebnimi potrebami (PP).

Literatura

- Bernitzke, F. (2008). Heil-und Sonderpädagogik. Westermann.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Buli - Holmberg, J. in Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119–134.
- Couper - Kenney, F. in Riddell, S. (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 20–34.
- Cuskelly, M. (2020). Parents and schools: commentary on “Identifying child, parent, and school correlates of stress among parents of children with intellectual and developmental disabilities” (Burke, Rios in Aleman - Tovar, 2020). *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 7(1), 17–25.
- Depaepe, M. in Smeyers, P. (2016). Educationalization as an ongoing modernization process. *Perspectiva*, 34(3), 753–768.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. in Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID 19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union.
- European Association of Service providers for Persons with Disabilities – EASPD (2009). *Manifesto on Inclusive education*. Dublin.

- Eiden, R. D. (2018). Etiological processes for substance use disorders beginning in infancy. V H. E. Fitzgerald in L. I. Puttler (ur.), *Alcohol use disorders: A developmental science approach to etiology* (str. 9–113). Oxford University Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J. in Williams, K. J. (2019). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Corwin.
- Fan, X. in Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational psychology review*, 13, 1–22.
- Friend, M. in Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group.
- de Haan, M. (2018). Can we de-pedagogicise society?: Between “native” learning and pedagogy in complex societies. In J. Sefton - Green in O. Erstad O. (ur.), *Learning beyond the school: International perspectives on the schooled society* (str. 28–44). Routledge.
- Hargreaves, S., Holton, S., Baxter, R. in Burgoyne, K. (2021). Educational experiences of pupils with Down syndrome in the UK. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104115.
- Heras, I., Amor, A. M., Verdugo, M. Á. in Calvo, M. I. (2021). Operationalisation of quality of life for students with intellectual and developmental disabilities to improve their inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104093.
- Herringer, N. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Hoover - Dempsey, K. V. in Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers college record*, 97(2), 310–331.
- Hoover - Dempsey, K. V. in Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3–42.
- Hoover - Dempsey, K. V. in Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Final Report OERI/IES grant No. R305T010673. Vanderbilt University.
- Hornby, G. (2010). Preparing teachers to work with parents and families of learners with SEN in inclusive schools. *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, 93–101. Routledge.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school family partnerships* (let. 53, št. 9). Springer.
- Hornby, G. in Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Hornby, G. in Witte, C. (2010a). A survey of parental involvement in middle schools in New Zealand. *Pastoral Care in Education*, 28(1), 59–69.
- Hornby, G. in Witte, C. (2010b). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31(5), 495–508.
- Horowitz, J. M. in Igielnik, R. (2020). Most parents of K-12 students learning online worry about them falling behind. *Pew Research Center*.

- Iacono, T., McKinstry, C., Wilson, E., Bagley, K. in Kenny, A. (2020). Designing and rating options for special school expertise to support mainstream educational inclusion. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(1), 15–27.
- Javornik, K., Kavkler, M., Lychatz, S. in Košak Babuder, M. (2022). How the COVID-19 pandemic was experienced by Slovenian and German adolescents with specific learning difficulties. *CEPS Journal*, 12(3), 243–265.
- Jovanović, O., Dedić, Z. R. in Poredoš, M. (2023). *Parental Involvement in the Education of Children with Additional Support Needs during the Pandemic: A Cross-National Qualitative Study*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10204676>
- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev = Teacher – parent partnership in the light of ensuring better pupils' learning achievements. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 10–28.
- Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev: izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–97). Zavod RS za šolstvo.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2009). Kaj nam povedo stališča učiteljev in staršev drug o drugem za načrtovanje skupnega vzgojnega delovanja?. V N. Ličen (ur.), *Misliti vzgojo: problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta: zbornik*. (str. 41–45). Znanstvena založba Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani.
- Kisbu - Sakarya, Y. in Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103941.
- Kleindienst Bogataj, A. (2023). *Izkušnje in stališča staršev o sistemu obravnave in nudenju pomoči otroku ali mladostniku s posebnimi potrebami*. [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Knopik, T., Blaszcak, A., Maksymiuk, R. in Oszwa, U. (2021). Parental involvement in remote learning during the COVID-19 pandemic – Dominant approaches and their diverse implications. *European Journal of Education*, 56(4), 623–640.
- Konzorcij projekta Included. (2010). *Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih*. Andragoški center Republike Slovenije.
- Košak Babuder, Kavkler, M., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M., Zorc Maver, D., Pavlič, M., Vogrinc, J., Vršnik Perše, T., Licardo, M., Poredoš, M., Bašelj, N., Kleindienst, A., Sedminek, P., Videnšek, J. in Zorman, Ž. (2023). *Identifikacija težav ter dobrih praks pri vzgoji in izobraževanju otrok s PP s predlogi sprememb – Ovrednotenje izbranih elementov vzgoje in izobraževanja otrok s PP v okviru sistemskega pristopa. Nacionalna evalvacijska študija. Končno poročilo*. Pedagoški inštitut, Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Košnik, P., Plavčak, D., Vovk - Ornik, N., Pulec Lah, S. in Mohar, M. (2023). *Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v*

- programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.* Zavod RS za šolstvo.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Ččinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela učne težave v osnovni šoli.* Program osnovnošolskega izobraževanja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Möller, D. in Spreen - Rauscher, M. (2009). *Frühe Sprachintervention mit Eltern: Schritte in den Dialog.* Georg Thieme Verlag.
- National Parent Teacher Association. (PTA). (2012). *National standards for family-school partnerships.* <http://www.pta.org/nationalstandards>
- OECD. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies.* OECD Education Working Paper Number 73. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/5k99orkojj-en>
- Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni - Lukšič, M., Zorc Maver, D., Bregar - Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.* IRZ Pedagoški inštitut.
- Paseka, A. in Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Petrič, M. in Žnidaršič, N. (2014). Strokovni delavci (učitelji/vzgojitelji/svetovalni delavci) in starši otrok s posebnimi potrebami v sodelovanju in dialogu. V M. Košak Babuder, A. Clement Morrison, Z. Stančič, M. Kavkler, L. Magajna in S. Pulec Lah (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov. Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji. Zbornik prispevkov* (str. 311–318). Društvo BRAVO – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Praschak, W. (2003). Das schwerstbehinderte Kind in seiner Familie. V U. Wilken in B. Jeltsch Schudel (ur.), *Eltern behinderter Kinder: Empowerment – Kooperation – Beratung* (str. 31–42). Verlag W. Kohlhammer.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. in Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266–286.
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M. in Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302.
- Spear, S., Spotswood, F., Goodall, J. in Warren, S. (2022). Reimagining parental engagement in special schools—a practice theoretical approach. *Educational Review*, 74(7), 1243–1263.
- Šugman Bohinc, L. (ur.). (2011). *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči.* Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

- Theunissen, G. (1998). Eltern behinderter Kinder als Experten in eigener Sache. Dargestellt und ausgewertet am Beispiel der Behindertenarbeit in den USA. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(3), 100–105.
- Theunissen, G. (2000). *Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für die heilpädagogische, therapeutische und alltägliche Arbeit mit geistig behinderten Menschen*. Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2013). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit*. Lambertus-Verlag.
- Turnbull, A. P. in Turnbull, H. R. (1997). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Prentice-Hall, Inc.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: all means all. Global education monitoring report*.
- Vidmar, J. (2001). Sodelovanje med starši in šolo. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 46–65.
- Vlcek, S., Somerton, M. in Rayner, C. (2020). Collaborative Teams: Teachers, Parents, and Allied Health Professionals Supporting Students With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Australian Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 102–115.
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M. in Lorbek, T. (2016). Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Pedagoški Inštitut*.
- Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W. P. in Kisthardt, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social work*, 34(4), 350–354.
- Wippermann, K., Wippermann, C. in Kirchner, A. (2013). Eltern-Lehrer-Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Lucius & Lucius.
- Wüllenweber, E. (2011). Professionalität und Empowerment – kein Gegensatz. V W. Kulig, K. Schirbort in M. Schubert (ur.), *Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best Practice* (str. 257–266). Kohlhammer. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1*. (Uradni list RS, št. 58/11 z dne, 22. 7. 2011).
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2020). Socialni razvoj v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: 3. zvezek* (str. 769–821). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani.

Špela Razpotnik, Darja Tadič

8 RAZLOGI ZA IZKLJUČEVANJE MLADIH S PSIHOSOCIALNIMI STISKAMI IZ OBLIK PODPORE¹

Povzetek

Članek se ukvarja s področjem organizacij za mlade z vidika njihove dostopnosti za mlade, ki izkušajo psihosocialne stiske. Analizira aktualno situacijo med mladimi z vidika psihosocialnih stisk ter omejene dostopnosti podpore zanje. Poudari pomen dostopnosti podpore ter njene prisotnosti v skupnosti, s čimer poveže organizacije za mlade oz. mladinske organizacije. V empiričnem delu na podlagi s pogovori z zaposlenimi v ljubljanskih organizacijah, namenjenih mladim, analizira, na kakšen način so te senzibilizirane za področje psihosocialnih stisk mladih, posebej pa se osredotoča na vprašanje, zakaj mladi do organizacij ne dostopajo ali da so iz njih izključeni. Na področju izključevanja ugotavlja, da je pogosta predpostavka preobremenjenosti obstoječega sistema organizacij, pa tudi pomanjkanja strokovne samozavesti v smislu, da lahko organizacije v skupnosti predstavljajo ključnega partnerja pri oblikovanju trdnejše in bolj povezane mreže za podporo mladim v psihosocialnih stiskah.

Ključne besede: psihosocialne stiske, mladi, organizacije za mlade, terensko delo, izključevanje

Factors of the Exclusion of Young People with Psychosocial Distress from Forms of Support

Abstract

The article deals with the field of youth organisations from the perspective of their accessibility for young people experiencing psychosocial distress. It analyses the current situation among young people in terms of psychosocial distress and the limited availability of forms of support for them, highlighting the importance of accessibility and community-based support. In the

1 V besedilu črpava iz neobjavljenega poročila raziskave z naslovom *Podporna mreže mladih v psihosocialnih stiskah* (Dekleva, idr., 2021). Analiza podporne mreže organizacij za mlade je bila doslej že objavljena v dveh prispevkih: *Analiza mreže ljubljanskih organizacij za podporo v psihosocialnih stiskah* (Razpotnik, idr., 2022) in *Mladinske organizacije kot prostori politične participacije mladih* (Razpotnik in Tadič, 2022). Deli vsebine se z navedenimi deloma lahko prekrivajo, vendar je fokus v vsakem od omenjenih člankov drugačen.

empirical part, based on interviews with employees of youth organisations in Ljubljana, it analyses the ways in which such organisations are sensitised to the psychosocial distress of young people, focusing on the question of why young people do not access or are excluded from youth organisations. A common assumption is that the existing system of youth organisations is overstretched, but also that there is a lack of professional confidence in the notion that community-based organisations can be a key partner in building a stronger and more cohesive network of support for young people in psychosocial distress.

Keywords: psychosocial distress, young people, youth organisations, fieldwork, exclusion

Uvod

Članek izhaja iz širše raziskave z naslovom *Podporne mreže mladih v psihosocialnih stiskah*, ki je potekala v letih 2020–2021 in je bila sestavljena iz več delov. Raziskava se je odzvala na perečo situacijo na področju psihosocialnih stisk mladih in nezadostnih sistemskih odgovorov na tem področju. Raziskava v celoti je bila sestavljena iz naslednjih sklopov:

- Kvalitativno raziskovanje izkušenj, pogledov, perspektiv, življenjskih poti, biografij mladih oseb, ki so doživljale (retrospektivno) ali doživljajo duševno stisko in a) iščejo pomoč ali b) je ne iščejo, ter posebnim fokusom na mlade, ki se iz procesov pomoči osipajo. Večino podatkov smo pri tem delu raziskovanja pridobili s terenskimi intervjuji z mladimi osebami (vseh tako zajetih mladih je bilo 213), deloma pa z dolgotrajnejšim osebnim spremljanjem dveh mladih oseb.
- Analiza potreb in poti iskanja pomoči mladih uporabnikov drog, ki se zadržujejo na različnih javnih površinah na območju Ljubljane.
- Analiza pogostosti in načinov mladih oseb pri iskanju pomoči po spletu, vključujoč iskanje informacij in iskanje vrstniške podpore. Podatke smo pridobivali s spletno anketo, na katero je odgovorilo 1143 mladih oseb.
- Analiza mreže nudenja podpore/pomoči mladi v treh slovenskih regijah/območjih. Dejansko smo zajeli ljubljansko območje in ga spremljali bolj dolgotrajno, z več načini zbiranja in več izvori

podatkov ter dve nekoliko manjši lokalni območji, kjer je zbiranje podatkov potekalo le z enkratnimi fokusnimi skupinami.

- Okviren opis in analiza značilnosti manjšega števila izbranih tujih modelov dobrih ali inovativnih praks (ki se bodo lahko nanašali na mreže, procese, politike ali posamične inovativne organizacije).

Najobsežnejši del raziskave (prva alineja) je zajel prvoosebno perspektivo in torej predstavlja retrospektivni pogled mladih, ki so v preteklosti iskali podporo. Mladi v intervjujih podajajo oceno, evalvacijo, pogled na različne oblike podpore, ki so jo ali pa ki je niso prejeli na svoji poti iskanja podpore. S tem se je raziskava usmerila na vrzel na tem področju, saj perspektiva mladih znotraj vednosti o psihosocialnih stiskah mladih pogosto ni niti zastopana, kaj šele upoštevana, pa čeprav kaže, da je ključna pri razumevanju delovanja sistema podpore mladim v stiskah (npr. Block in Greeno, 2011). Drugi vidiki raziskave so se bolj specifično usmerili v določeno področje, npr.: sceno mladih uporabnikov drog, analizo iskanja pomoči po spletu ipd.

V pričujočem prispevku avtorici črpava predvsem iz dela, katerega namen je bil analiza mrež nujenja podpore mladim. Pri tem delu smo podatke zbirali s pomočjo pogovorov z izvajalci programov za mlade. Zanimalo nas je, kako ti izvajalci, torej strokovni delavci v organizacijah za mlade, razumejo polje psihosocialnih stisk mladih ter kako organizacije ravnaajo, ko se mladi, potencialni uporabniki njihove organizacije, s stiskami soočajo. Posebej nas je tudi zanimalo (in to je poseben fokus tega prispevka), kaj so tisti vidiki, zaradi katerih so mladi iz teh organizacij izključeni (na direktne ali manj direktne načine).

Namen tega prispevka je torej iz tega dela raziskave izluščiti predvsem vidike, ki govorijo o razlogih za izključevanje mladih iz različnih oblik podpore, ter na podlagi tega oblikovati vizijo, kako bi bila lahko podporna mreža za mlade bolj sprejemajoča.

Teoretični del

V prispevku je uporabljen izraz »psihosocialne stiske«, ki je širši označevalec kot »duševne stiske«. Zajame namreč tudi nemedicinske vidike stisk, torej socialne, odnosne in druge, poleg tega pa je uporabnejši v socialno pedagoškem kontekstu, saj ni ozko usmerjen v medikalizacijo.

Stiske mladih se širijo, njihov obseg se zdi vse večji (za podatke o stanju v Sloveniji gl. npr. Jeriček Klanšček in drugi, 2018; za pregled literature o stiskah mladih po svetu pa npr. Felfe idr., 2023). Po drugi strani se sistemi podpore temu ne prilagajajo. V Sloveniji in širše govorimo o krizi sistemov varovanja duševnega zdravja predvsem mladih. Tema se je posebej izostrila v času epidemije, ko so stiske postale vidnejše, sistem pa je bil dodatno obremenjen in ni zmožal tekoče absorbirati potreb.

Vse bolj pereče vprašanje torej je, kako zagotoviti pomoč velikemu številu mladih v stiskah. A. Mikuš Kos (2017) ponuja nekaj odgovorov. Prvi odgovor, ki se nudi, je vsekakor večanje števila strokovnjakov in strokovnih služb, ki lahko pomagajo tem otrokom. Pri tem ima v mislih predvsem duševno zdravstvene službe – klinične otroške psihologe, otroške psihiatre, psihoterapevte in druge specialiste, pa tudi šolsko svetovalno službo, ki je obenem pomembna vez med šolo, starši in zunanji ustanovami. Dodaja pa, da zgolj povečanje števila strokovnjakov za duševno zdravje otrok, ki delujejo pretežno v zdravstvenem sistemu, očitno ni rešitev problema, saj tudi najbogatejše države z večjim številom strokovnjakov, kot jih imamo v Sloveniji, ne obvladujejo problema in število otrok s težavami narašča. Očitno se medicinski model nezadovoljivo spopada z duševnimi motnjami v otroškem obdobju in ga je treba nadgraditi z bolj v vsakodnevno življenje usmerjenimi pristopi, meni avtorica. Skladna s tem so tudi različna mednarodna priporočila za krepitev duševnega zdravja mladih (McGorry, 2015; Cefai in Cavioni, 2015).

Govor o krizi sistema podpore torej prinaša tudi številne ideje in pobude glede prenove tega sistema. V srži idej prenove je bolj v skupnost usmerjen sistem podpore, ki bi mlade lahko zajel pravočasno, prej, na različnih točkah mreže, v dostopnejših, bolj nestigmatiziranih in vsakodnevnih kontekstih.

Skupaj s krizo pa se odpira tudi potreba po spremembi paradigme, ki stisk mladih ne bo razumela in obravnavala ozko, pač pa kar se da široko. Tako se odpirajo različne pobude, kako v obstoječih okoljih okrepiti občutljivost za psihosocialne stiske (šolska okolja ter okolja, kjer mladi preživljajo prosti čas). Različni viri (Fjermestad idr., 2020; Patel in Rahman, 2015; Kamody in Bloch, 2022) navajajo izsledke raziskav, ki se odvijajo v okoljih, ki so otrokom vsakodnevna (običajno šole) ter dokazujejo, kako lahko s programi, usmerjenimi v duševno zdravje, veliko naredimo na tej ravni, kar spreveča idejo, da so duševne stiske domena ozko specializiranih strok in zgolj

kliničnih kontekstov. Patel idr. (2007) npr. ugotavljajo, da imamo vse več dokazov za to, da lahko osnovne psihosocialne intervencije v okviru skupnosti ali šol, ki jih izvajajo nespecialisti v partnerstvu s starši in učitelji, veliko pripomorejo k duševnemu zdravju otrok. O pomenu podporne mreže za mlade – predvsem običajne in dostopne, kot so denimo mladinski centri, govori tudi A. Mikuš Kos (2017).

Drugi pomemben vidik, ko raziskujemo poudarke teorije o porasti psihosocialnih stisk, govori o pomenu podpornih vrstniških mrež, ki bi mladim nudile povezanost in pripadnost (Lobo idr., 2010; Barton in Henderson, 2016). V današnjem individualiziranem svetu se povezovanje med učenci prevečkrat razume kot nekaj samoumevnega, vendar pa žal to ni tako. Obdobje zaprtja javnega življenja med pandemijo je še poglobilo trend, da se mladi ne povežejo več tako avtomatično. Starejši kot so, bolj je to izpostavljeno, ugotavljajo M. Darmody idr. (2020) ter K. Doolan idr. (2020). Ne vedo, na koga se obrniti, ko kaj potrebujejo (npr. v šolskem kontekstu), dejstvo, da so povezani na spletnih omrežjih, pa jim ne daje potrebne socialne varnosti in občutka pripadnosti. Brez aktivnega omogočanja in spodbujanja odraslih se lahko mladi med seboj tudi v več letih skupnega bivanja v skupini ali v razredu ne povežejo, saj so sprejeli za svojega individualistični pristop in so poleg tega (s širše kulture) zastrupljeni z idejo, da so si med seboj tekmeči, konkurenca. Vse to otežuje ustvarjanje prostorov solidarnosti in pripadnosti kljub zavedanju, da je ravno slednje nekaj, kar mladi nujno potrebujejo.

Naša raziskava črpa iz teh predpostavk in zastavlja vprašanje, kako okolja, kot so organizacije za mlade, že delujejo na tem področju ter kaj so ovire, zaradi katerih mladi v stiskah vendarle ostajajo zunaj ali so izključeni. Še eden od ključnih vidikov sprememb sistemov podpore mladim v psihosocialnih stiskah je torej vprašanje, kako mlade s tovrstnimi podpornimi sistemi sploh doseči oz. kako jih v podpornih mrežah obdržati. Mladi namreč iz najrazličnejših razlogov izpadejo iz obstoječih oblik podpore ali pa do njih sploh nikoli ne uspejo priti. Že v preliminarni raziskavi smo ugotovili (Dekleva idr., 2019), da so poleg objektivnejših vzrokov za to (dolge čakalne vrste, geografska oddaljenost od virov podpore, plačljivost in drugi) z vidika mladih samih še bolj ključni subjektivni razlogi za nedostopanje, ki so večinoma povezani s stigmo ali nespoštljivim odnosom strokovne osebe oz. površinskim ter neosebim pristopom k stiski mlade osebe.

Dodatno pa bi k tema dvema vidikoma lahko prišteli še tretjo raven dejavnikov, ki vplivajo na to, v kolikšni meri bodo mladi

uspeli dostopati do sistemov podpore, in sicer dejavnike, ki so povezani z doktrino, paradigmo in načinom dela organizacij, institucij in strokovnjakov na področju podpore mladim. V tem sklopu torej ne gre toliko za organizacijske vidike strukturiranosti mreže podpore mladim (število organizacij, njihova razpršenost, plačljivost, čakalna doba idr.), niti ne toliko za neposredne odnosne vidike kvalitete podpore, ki so bolj ključni v neposrednem odnosu med mlado osebo in strokovnjakom, pač pa za različne »mehke« prakse izključevanja, onemogočanja dostopanja ali neverbalnega oz. simbolnega sporočanja mladim, da v določenih okoljih niso dobrodošli ali zaželeni. Prav temu sklopu razlogov izključevanja mladih iz sistemov podpore se posvečava s pričujočim prispevkom.

Raziskovanje ljubljanske mreže podpore za mlade v psihosocialnih stiskah

Med majem 2020 in majem 2021 smo raziskovalke in raziskovalci individualno ali redkeje skupinsko (po dve ali tri osebe) opravljali pogovore z organizacijami, ki se tako ali drugače srečujejo z mladimi v stiskah. Kontaktirali smo celotno ljubljansko mrežo organizacij, ki se srečujejo z mladimi v stiskah,² tj. 37 organizacij. Odzvalo se nam je 23 organizacij, s 14 pa se nismo uspeli dogovoriti za pogovor. Posebej neodzivne so bile organizacije, ki sodijo v resor zdravstva, natančneje duševnega zdravja, od teh pogosteje sploh nismo dobili niti prvega odgovora. Večinoma smo se pogovarjali z eno predstavnico organizacije (strokovno delavko), redkeje tudi z dvema, tremi ali celo štirimi zaposlenimi v organizaciji. Da bi zajeli čim večji obseg organizacij, smo maja 2021 izvedli še skupinski pogovor po spletu, na katerega smo povabili tiste, ki jih v živo do takrat še nismo uspeli doseči. Med naborom sogovorcev so prevladovale predstavnice nevladnih organizacij, prisotne pa so bile tudi nekatere vladne organizacije in pa javni zavodi. Večino organizacij, s katerimi smo izvedli pogovor, bi lahko uvrstili v polje mladinskega dela, veliko med njimi je tudi takih, ki izvajajo socialno varstvene programe, prisotno je tudi zdravstvo in pravosodje, in sicer v manjši meri – po ena organizacija.

.....
2 To pomeni, da s svojimi programi, aktivnostmi in načinom delovanja neposredno in izrecno obravnavajo prav mlade, ki doživljajo stiske. Mladi v psihosocialnih stiskah pa obiskujejo tudi mnoge druge mladinske programe in organizacije, ki prvotno niso namenjene podpori v zvezi s psihosocialnimi stiskami. Teh organizacij v našo raziskavo nismo vključili, saj je bil naš namen zajeti le tisti del podpornih mrež, ki se temu področju tudi formalno bolj ciljno posveča.

Namen in raziskovalna vprašanja

Celoviti namen analize ljubljanske mreže je bil pregled stanja, analiza potreb organizacij in njihovih razvojnih možnosti z vidika odzivanja na problematiko psihosocialnih stisk mladih, pomembna pa sta nam bila tudi vidika mreženja (detekcija dobrih praks mreženj med organizacijami in pa vizija razvoja mreže v prihodnje) in pa (posebej za pričujoči kontekst) izključevanja oz. vprašanja dosega teh organizacij. Zanimalo nas je, koga lahko zajamejo ter kdo ostaja zunaj.

Naši dve ključni vprašanji sogovorncem sta bili, kdo so mladi, s katerimi se organizacije srečujejo, s kakšnimi temami mladi do njih prihajajo, kakšne stiske predstavniki organizacij prepoznajo pri mladih, kaj so ob tem posebni izzivi za organizacijo ter kaj so podlage ali razlogi izključevanja. Osvetlili smo tudi vidik refleksije predstavnikov organizacij glede tega, katere skupine mladih ne dosežejo, in ali se ukvarjajo z razmisleki, kako svoj doseg razširiti tudi nanje.

Drugi sklop vprašanj se je nanašal na povezovanje organizacij med seboj, na različne ravni tega povezovanja, zanimalo nas je, na kakšne načine in na kakšnih ravneh se organizacije med seboj povezujejo v organizacijsko mrežo, koalicije ali druge strukture in povezave. Zanimalo nas je, kaj z vidika predstavnic organizacij povezovanje in mreženje spodbuja, olajšuje in kaj ga ovira. Zanimala nas je tudi njihova ocena tega mreženja in kje vidijo še odprte možnosti in potrebe za povezovanje.

Opravljeni pogovori so bili prepisani in analizirani na način tematske analize besedila (Braun in Clarke, 2012) V nadaljevanju bova tematsko razvrstili ugotovitve, ki so relevantne za posamezna postavljena vprašanja.

Kratek opis mreže

Med organizacijami, s katerimi smo opravili pogovore, prevladuje organizacijska oblika društva, prisotni so tudi javni zavodi, nekaj (manjši del) organizacij je del javnega sektorja. Večinoma se financirajo z javnimi razpisi; gre za razpise na nacionalni in občinski ravni, manj je evropskih shem financiranja, med viri financiranja pa omenjajo tudi donacije.

Zaposleni v organizacijah so večinoma strokovni delavci in delavke različnih profilov, ki jih zahtevajo različne sheme financiranja. Zaposleni so strokovnjaki različnih pedagoških, humanističnih

in družboslovnih smeri, redkeje tudi ostali profili. Ponekod imajo razvit sistem prostovoljstva, ki ga različne organizacije integrirajo na zelo različne načine. Večinoma vse organizacije poročajo o kadrovske podhranjenosti glede na obseg dela in vizije, ki jim še želijo slediti, ter potrebe. Pomanjkanje kadrov je tudi razlog za ovire na različnih področjih, posebej še pri mreženju z drugimi organizacijami ter pri poskusih širitve obsega svojega dosega tudi na bolj skrite ali sicer težje dosegljive skupine mladih. Nekatere organizacije poročajo o pogosti fluktuaciji kadra kot nečem nezaželenem z vidika stabilnosti delovnih odnosov z uporabniki.

Uporabniki organizacij so mlade osebe, redkeje tudi njihovi starši oz. skrbniki. V večini primerov je glavni fokus delovanja organizacije na mlade. V večini primerov so uporabniki prostovoljni, v redkih primerih gre tudi za napotitve šol, centrov za socialno delo, staršev ali drugih. Pri večini organizacij je prostovoljnost sodelovanja mladih zelo izražena kot pomemben pogoj sodelovanja.

Z zgornjim je deloma povezano tudi naslednje vprašanje, kako mladi pridejo do organizacij, kako jih najdejo. Najpogostejši odgovori so, da jih najdejo in pridejo do njih samostojno ter samoiniciativno, včasih pa tudi preko prijateljev, šole, poiščejo jih starši, mlade k njim napoti druga organizacija, npr. zdravstvena služba (redkeje), zanje izvedo preko cerkvenih organizacij ... Organizacije so pogosto (predvsem te, ki niso specifično usmerjene v določeno področje delovanja, kot je npr. obravnava drog ali LGBTIQ+ mladi) lokalno umeščene (predvsem mladinski centri), tako da je tudi obisk pogojen s tem, ali mladostniki bivajo v njihovi neposredni bližini. Nekatere organizacije so poročale tudi o zanimivem profiliranju mladih uporabnikov glede na specifično subkulturo, glasbeni okus, spol ali starost. Ponekod so omenili zanimivo opažanje, da lahko s spreminjanjem svoje ponudbe in dajanjem različnih vsebinskih programskih poudarkov spreminjajo tudi strukturo mladih obiskovalcev, če se npr. obisk nagiba v prid določeni starostni skupini ali spolu ali na kak drug način ne nudi prostora vsem v enaki meri. Ponekod (npr. v združenju, ki se ukvarja s spolnimi zlorabami) so ciljno skupino uskladili z raziskavami na tem področju in ob prenovi svojega delovanja usmerili pozornost na to, kdo je populacija, ki se s tovrstnimi izkušnjami najpogosteje sooča, da bi jo lahko tudi privabili.

Ugotovitve

»Smo zadnja vrata, na katera potrkajo, ne smemo jih poslati drugam!«

V nadaljevanju izpostaviva, predstaviva in analizirava ključne teme na podlagi zastavljenih raziskovalnih namenov in vsebinske analize zapisov pogovorov. Pri tem je najin fokus še posebej vidik izključevanja mladih oz. nedostopnosti organizacij zanje. Osnovni fokus tega članka pa povezujeva tudi z drugimi ugotovitvami raziskave.

Splošne značilnosti mreže

Ljubljansko mrežo organizacij smo na splošno ocenili kot bogato, kompetentno, prepredeno ter zelo raznoliko in heterogeno po načinih dela in pristopih. Glede na naše pogovore bi lahko trdili tudi, da je znotraj organizacij prisotna izjemna strokovnost, pa tudi velika zavzetost, osebna iniciativnost strokovnjakinj, pogosto je izraženo tudi izrazito poslanstvo za delo z mladimi oz. za delo na določenem problemskem področju. Obenem je skupna realnost večine organizacij zasedenost do meja kapacitet in včasih še čez. Ponekod so prisotne tudi dolge čakalne vrste, posebej pri organizaciji, ki sodi v zdravstveni resor. Pri večini organizacij pa so njihove kadrovske kapacitete zapolnjene z že obstoječimi programi, medtem ko se odpirajo potrebe po novih programih in torej po širitvi. Ta tema je posebej izpostavljena ravno v času, ko se je delo selilo na daljavo oz. so se odpirale dileme, kaj bo še naprej potekalo na daljavo in kaj v živo, saj za vzporedno delovanje v obeh sferah enostavno ni bilo kapacitet.

Kdo ne pride do podpore

Pri tej točki lahko razdelimo organizacije v dve skupini: tiste, ki so praviloma široko dostopne (npr. mladinski centri), in tiste, kamor se mladi vključujejo zaradi svojih specifičnih vprašanj, težav ali pa so že ciljno usmerjene v določene bolj specifične teme (npr.: uporaba drog, LGBTIQ+ identiteta, tema spolnih zlorab, specifične učne ali psihosocialne težave). Najprej spregovorimo o organizacijah, ki so tematsko širše naravnane.

Tema tega, kdo v te organizacije pride, je vsekakor povezana z več dejavniki: urnik in način delovanja, geografska dostopnost ponudbe (če je organizacija v soseski, blizu, je večja verjetnost, da bodo mladi

do nje dostopali), kako organizacija pridobiva in vabi svoje člane, pravila, ki tam veljajo, tudi nenapisana pravila in ideje v zvezi s tem, komu je določena organizacija namenjena, sporočila, ki se širijo od ust do ust in so povezana s tem, komu je določena organizacija namenjena, vrstniška skupina, določen imidž, ki ga organizacija v lokalnem okolju dobi, pomembni pa so seveda tudi subjektivni vtisi mladih, ki jih dobijo glede zaželenosti oz. tega, ali je določena organizacija namenjena prav njim ali pa morda to ni zanje. Več o zadnjem, subjektivnem kriteriju bi nam lahko povedali mladi sami. Lahko pa dodamo še, da je v nekaterih primerih pogovorov in obiskov organizacij kot pomemben kriterij prihajanja predstavljal tudi nabor zaposlenih in odnosi, ki jih ti gojijo z mladimi obiskovalci. V nekaterih primerih mladi denimo izrecno svoj obisk organizacije opravičijo s tem, da prihajajo obiskat, pogledat nekoga konkretnega obiskat, pa naj gre za zaposleno osebo ali prostovoljca v organizaciji. Iz slednjega lahko razberemo, da je temelj delovanja mladinskih organizacij odnos in odnosno delo, ki je podlaga za druge korake, ki so lahko narejeni.

Ko gre za drugo skupino organizacij, ki so bolj specifično usmerjene, mladi nimajo veliko izbire, kam se obrniti, saj na posameznih področjih ne deluje cela paleta teh, ampak včasih le ena sama. V tem primeru morajo mladi dati na stran vse zgoraj omenjene morebitne ovire, npr.: geografsko oddaljenost ali urnik, ki jim ne ustreza. Tem kriterijem pa se pridruži še eden, in sicer kriterij čakalnih vrst, ki je prisoten predvsem na področju organizacij, ki se dotikajo zdravstva.

Iz zgoraj navedenega lahko strnemo, da do podpore ne pridejo mladi z manj informacij, taki, ki jim predstavlja težavo vstopiti v nov prostor in poiskati podporo (slednje je spričo izkušenj zapiranja javnega življenja zaradi epidemije vse pogostejši pojav), tisti, ki jim primarne družine ne omogočajo obiskovanja ali ga iz različnih razlogov ne odobravajo, pa tudi mladi z osebnimi okoliščinami, zaradi katerih se čutijo, da določena oblika podpore ni zanje, da so tam nezaželeni. Še en možen razlog, ki v pogovorih sicer ni bil omenjen, je morebitna pretekla slaba izkušnja z udeleževanjem v organizacijah za mlade.

O pravkar omenjenem razlogu, subjektivni slabi izkušnji nesprejetosti v organizacijah, ki nudijo podporo, smo se več pogovarjali v dveh organizacijah, in sicer organizaciji, ki je namenjena mladim iz skupine LGBTIQ+, ter organizaciji, umeščeni v okolje, kjer živi veliko družin s priseljenskim ozadjem. Obe organizaciji sta izpostavili, da imajo njuni obiskovalci pogosto slabe izkušnje pri drugih organizacijah, ki so sicer namenjene splošni populaciji, a niso posebej senzibilizirane za okoliščine in specifikke teh mladih. Omenjeni pogovori

so šli v smer, ko je postalo jasno, da strokovnjakinje ne želijo že tako stigmatiziranih mladih zaradi prej omenjenih okoliščin usmerjati k drugim organizacijam, saj nimajo zaupanja ali pa imajo slabe izkušnje glede njihove obravnave v preteklosti. To, da so deležni obravnave, podpore ali svetovanja »kot vsaka druga mlada oseba«, namreč po njihovem videnju ni pravi pristop, treba bi se bilo senzibilizirati za specifične izkušnje, ki jih imajo posebej stigmatizirani mladi in s katerimi vstopajo v nove odnose. To pa ne pomeni nujno, da mora biti vidik stigme v ospredju, vsekakor pa mora biti oseba, ki z mladimi dela, glede tega ozaveščena, izobrazena in občutljiva. Z druge strani lahko osvetlimo podobno temo, in sicer s poročanjem naših mladih sogovorcev o njihovih slabih izkušnjah (zaradi uporabe drog, spolne usmerjenosti, obravnave zaradi prestopništva) v svetovalnih procesih, ki naj bi bili namenjeni vsem, vendar pa jim, podobno kot malo prej zapisano, zaradi njihove domnevne splošnosti manjka specifične občutljivosti za naštete posebne okoliščine in/ali njihove preseke. Poudariti je torej treba, da splošna mreža ni dovolj, da jo je treba vselej preizpraševati z vidika senzibilnosti za posebne okoliščine in različne, posebej stigmatizirane skupine. To je predpogoj, da se tovrstnim uporabnicam (ki pa so ravno tiste, ki pogosteje ostajajo zunaj, brez ustrezne obravnave) sploh omogoči varen prostor, za katerega bodo čutile, da jim je namenjen in se v njem lahko odprejo. Z vidika organizacij torej do podpore ne pridejo tudi tisti mladi, ki bi potrebovali na določene okoliščine in njihove preseke bolj informirano in občutljivo naravnano podporo. Specifično naj pri tem izpostavimo mlade s priseljskim ozadjem, mlade iz socialno-ekonomsko deprivilegiranih okolij ter mlade z nevečinskimi spolnimi identitetami.

Omeniti je treba tudi mlade, ki pridejo v določeno obravnavo s predhodno travmo (npr. zlorabo), krizni center, vzgojni zavod ali druga organizacija pa za to ni senzibilizirana, za prepoznavanje in obravnavanje tega nimajo časa, mandata niti znanja ter težave označijo z generično oznako, ki naj bi karakterizirala mlade v njihovih ustanovah, tj. »čustvene in vedenjske težave«. Tako so globlje težave mladih (npr. zloraba) lahko v več sistemih (vzgojno-izobraževalnem, zdravstvenem, socialno varstvenem) ne le spregledane, pač pa tudi zmotno interpretirane (brez fokusa na vzroke, ki so v okolju). S področja obravnave spolnih zlorab še kritično poročajo, da se pogosto dogaja tudi, da mladostniki ali mladostnice po obisku psihiatrije dobijo bodisi diagnozo duševne bolezni bodisi paternalistične razlage z nasveti, o problematiki zlorab pa se sploh ne pogovorjajo. Vendar pa zgornjega sporočila ne moremo posplošiti. Kakor je v določenih

vidikih fokus na denimo zlorabo ali drugo okoliščino ključen, je lahko v drugih primerih (npr. ko gre za obravnavo uporabe drog) tak fokus ne nujno najustreznejša pot k odpiranju pogosto kompleksne problematike, s katero se mlada oseba lahko sooča.

V posameznih organizacijah in na posameznih področjih lahko govorimo tudi o drugih nedoseženih skupinah. V posameznih mladinskih centrih so to dekleta, kje drugje starejši mladostniki. Treba je dodati, da poleg tega, o čemer smo govorili v naši raziskavi, gotovo obstajajo še druge spregledane skupine, ki jih v organizacije nihče ne napoti, sami pa ne najdejo poti do obstoječe mreže. Morda se skrivajo v zasebnosti ali na medmrežju, nekaj iz te skupine se jih je izpostavilo v času zaprtja javnega življenja, ko so naenkrat postali vidni (tudi s svojimi številnimi težavami) v virtualnih kontekstih. Po poročanju organizacij pa se je redko zgodil premik iz virtualnega okolja tudi v realno, tako da v virtualnem svetu doseženi mladi najpogosteje tam tudi ostanejo. Ko se (po epidemiji) fokus spet usmeri na programe, ki se odvijajo v realnih prostorih in na terenu, ta skupina ponovno ostaja spregledana.

V pogovorih se je izpostavila tudi tema nasilja. Sogovorci so izrazili strah, da stiske otrok in mladih, ki so žrtve nasilja, prepogosto ostajajo neopažene in s tem tudi neobravnane, izrazili so okoliščino, da pridejo na dan šele z za okolico motečim vedenjem. Če niso pospremljene s takim vedenjem, ki bi zmotilo okolico, lahko v za nasilje neobčutljivem okolju ter z malo podpore (tudi neformalne, vrstniške) ti mladi ostajajo povsem sami, strokovne mreže jih spregledajo. V povezavi s tem je pomislek naših sogovorcev, da je preventivno delovanje (ki se generalno usmerja na ustvarjanje sprejemajočega, odprtega in varnega okolja, v katerem ne bo nihče spregledan) močno zapostavljeno v slovenskem strokovnem prostoru tako z vidika postavljanja prioritet kot tudi z vidika financiranja, verjetno v luči ustvarjanja vsesplošnega vtisa, da je treba ob splošni preobremenjenosti pedagoškega, socialno varstvenega in tudi zdravstvenega sektorja kar naprej gasiti premnoge požare in tako ne ostajajo sredstva, da bi usmerjali pozornost na vzroke za tako dogajanje.

Koga organizacije ne sprejmejo oz. izključijo

Da bi se približali temu, kdo so mladi, ki ostajajo zunaj obstoječe mreže organizacij oz. kaj so tiste okoliščine, ki jim onemogočajo uspešno povezovanje in vključevanje, smo sogovorke prosili za refleksijo tega, kdo ostaja zunaj njihovih programov. Vprašanje je deloma

prepleteno z zgornjim, vendar pa se v tem primeru bolj osredotoča na pragove, ki jih organizacije postavljajo za vstop, vključno s pravili delovanja, ki sankcionirajo in izločajo.

Ob temi, kdo so mladi, ki so bodisi zavrtnjeni ali pa ostajajo zunaj podpornih mrež zaradi drugih razlogov, se je pogosto odprla tema uporabe drog kot razloga za izključitev, razen v redkih organizacijah, kjer pa je ravno uporaba drog fokus dela. Prav tako se je odprla tema nasilja, kot oviro za sodelovanje pa organizacije vidijo tudi duševne stiske ali/in psihiatrične diagnoze. Ponekod je ovira tudi izstopajoče vedenje, lahko tudi kajenje ali pitje alkohola (v bližini organizacije, centra), posebej je bilo to izraženo v organizacijah, kjer so prisotni tudi osnovnošolci. Argument je vezan prav na to, da s tovrstnim vedenjem mladi dajejo slab zgled ostalim obiskovalcem.

Mehanizmi izključevanja so postopni, najprej so na vrsti opozorila, opomini, sledi izključitev, ki pa večinoma ni dokončna. Treba se je zavedati, da ob prostovoljni udeležbi mladi večinoma nehajo prihajati, če razumejo, da tam niso dobrodošli. Tako se je pogosto v pogovorih odprla tema, da se mladi »umaknejo sami« ob različnih bolj ali manj eksplicitnih sporočilih neodobranja njihovega vedenja. Potem ko se umaknejo sami ali jih izključijo, pa organizacija praviloma za njimi izgubi sled. Zaradi večinoma prostovoljne narave vključitve mladih organizacije nimajo navade slediti mladostnikom, jih klicati ali iskati. Sledenje »izgubljenim« je torej bolj prepuščeno naključju, naključnemu srečanju v soseski ali pa posameznim primerom večjega osebnega angažmaja določene delavke, ki ima z nekom vzpostavljen dolgotrajnejši odnos. Večinoma časovna zasedenost oz. fokus na te mlade, ki so prisotni, niti ne dopušča sledenja »izgubljenim« ali tem, ki so zapustili določen program. Na ta način se lahko že ob malih nesoglasjih umakne velik del mladih, zaskrbljujoče pa je, da se za njimi lahko izgubi sled.

Poseben izziv z vidika dostopnosti so poleg zgoraj omenjenih vidikov tudi kompleksne potrebe (psihiatrične diagnoze ali duševne stiske v kombinaciji z uporabo drog) in pa tudi drugi pomembni subjektivni vidiki dostopnosti, npr. nižji družinski socialno-ekonomski status, zaradi katerega so nekatere družine (če mora družina izraziti iniciativo) ali mladostnice manj opremljene, da bi poiskale vključitev, počakale na vrsto, skomunicirale vključitev kot pa tisti bolje opremljeni na tem področju. Socialno-ekonomski status kot sito vključitve je posebej izpostavljen pri organizaciji, ki se nanaša na zdravstveni sektor. V analizah, ki jih organizacija izvaja, da bi reflektirala svoje vstopne pragove, namreč ugotavljajo, da se družine z nižjim

socialno-ekonomskim statusom pogosteje osipajo in ne pridejo do obravnave kot tiste z višjim. Sklepamo lahko, da podobno velja tudi pri organizacijah s polja duševnega zdravja, s katerimi pa nismo prišli v neposreden stik.

Če mladi s predhodnimi izkušnjami duševnih stisk, ki jih organizacije prepoznajo kot »hujše duševne stiske«, vstopijo v stik z organizacijami, te pogosto odreagirajo z umikom, češ da niso pravi naslov za mladostnike, ki imajo tovrstne duševne stiske in naj bi ti potrebovali psihiatrično pomoč. Pride do učinka pošiljanja mladostnikov s težjimi ali akutnejšimi stiskami na druga vrata. Informiranje o bolj specialistični obliki pomoči je seveda lahko povsem na mestu, ob tem pa je pomembno, da organizacija mlade osebe ne odslovi, pač pa ji (tudi pri iskanju drugih možnosti) nudi oporo. Ob napotitvi na druge naslove (posebej znotraj zdravstva zaradi dolgih čakalnih dob in zaradi drugih ovir) morda mlada oseba potrebuje zagovorništvo, spremstvo, podporo že samo pri iskanju informacij. Organizacija bi mladim lahko ponudila tovrstno zagovorništvo pri iskanju naslednjih vrat. Smiselno bi bilo tudi, da bi kljub napotitvi drugam mlado osebo spremljala in čez čas preverila, ali se je iskanje podpore zgodilo ali ne ter kakšna je trenutna situacija. Ko gre za napotitev v določeno bolj specialistično in/ali klinično okolje, je lahko izjemnega pomena, če mlada oseba ve, da je še vedno dobrodošla v določeni mladinski organizaciji, ki lahko predstavlja bolj neformalno okolje zanjo. Iskanje bolj specialistične obravnave in pa vključevanje v dostopnejše, bolj nizkoprazne programe naj se ne bi izključevalo.

Ko govorimo o vstopnih pogojih in mehanizmih izključevanja, velja omeniti še, da je treba za vključitev specifičnih podskupin mladih (oz. mladih s specifičnimi izkušnjami) sprožiti poseben angažma, da se v prvi vrsti sploh zazna njihovo izostajanje od vključitve, potem pa se sproži mehanizme, ki bi spodbudili njihovo enakovrednejšo vključitev. Tovrstnih prizadevanj na strani organizacij smo za zdaj zaznali zelo malo.

Prostovoljna ali prisilna vključitev v podporo

Tema prostovoljnosti oz. neprostovoljnosti obiskovanja organizacij se je izpostavila na različnih specifičnih področjih, med drugimi na področju drog, kjer je ena izmed sogovork omenila težavo a priori »nemotiviranih« kanalov vstopa, kar pomeni, da mnogi mladi vstopijo v njihovo organizacijo preko staršev, centrov za socialno delo, šol, osnovnih ali srednjih. Glede na način dela, ki predpostavlja

znaten osebni angažma, je tovrstna vključitev z vidika njihovega dela problematična. Ob tem je pomembno omeniti tudi njihova opažanja o nižanju starostne meje pri vstopanju v podporo na področju uporabe drog, ki se niža tudi že do 12 let. Na tem mestu se odpre tema, pomembna tudi širše in na drugih področjih (spolne zlorabe, nasilje, psihosocialne stiske), kako ključna je v takih primerih vključitev celotne družine ter usmerjenost k premikom v družinskem sistemu, ne zgolj pri mladostnikih, ki so pogosto označeni za »problematične«, pa četudi v resnici le nosijo in trpijo simptomatiko celotnega družinskega (in širšega) sistema, v katerega so vpeti in katerega protislovja kot občutljiva mlada bitja srkajo.

Mejnik 18 let in potreba po podprti nastanitvi za mlade

Poseben vstopni pogoj ali določene vrste prag lahko predstavlja tudi starost. Starostni mejnik 18 lahko pomeni, da ni več zaščite, tudi ne več vzvodov, kako priti do mlade osebe, kako organizirati in nuditi podporo po dopolnjenem 18. letu starosti. Bolj ko je program visokopražen in vstop formaliziran, bolj so za vključitev pomembni vidiki, kot je starost. Pri programih bolj odprtega tipa, kjer je udeležba lahko tudi anonimna in prostovoljna, pa se tovrstne kategorije lahko uporabljajo bolj prožno.

Ko gre za starostni mejnik polnoletnosti, je v nekaterih primerih jasno, da gre za zavajajoč kriterij, ki ne sledi družbenim spremembam. Mladi se namreč v zadnjih desetletjih osamosvajajo vse kasneje zaradi podaljševanja izobraževanja, množičnega študija, mladim cenovno nedostopnih stanovanj in drugih pomembnih družbenih sprememb.

Posebej akutna tema, ki se je izpostavila v več pogovorih (v povezavi s to točko, pa tudi širše), je pomanjkanje nastanitvene podpore za mlade; večinoma se to nanaša na starost po 18. letu, saj so do 18. leta na voljo različne oblike izvendružinske oskrbe, mladinski domovi, stanovanjske skupine in vzgojni zavodi, problematika nastanitve teh mladih pa se seveda zaostri po 18. letu. Potrebe na področju nastanitve so bile v naših pogovorih izdatno izražene kot eden največjih problemov, in sicer za tako zelo specifično skupino, npr.: mladih LGBTIQ+, mladih, ki uporabljajo droge, in mladih, ki zapuščajo institucije.

Področje izvendružinske vzgoje je v zadnjih letih naredilo določene premike, ki jim omogočajo, da se državna odgovornost za mladostnike v določenih primerih podaljša tudi še po 18. letu starosti.

Tako se lahko upošteva vključenost v izobrazbo in podobno. Vseeno pa se s tem problem kvečjemu nekoliko preloži, resničnih sistemskih rešitev na tem področju pa ni na vidiku.

Na splošno lahko na podlagi analize mreže ugotovimo, da je nastanitev in nastanitvena podpora za mlade tema, ki jo večina organizacij zaznava kot prioriteto in akutno, posebej še tiste, katerih uporabniki so (tudi) starejši mladostniki. Po drugi strani pa je zelo očitna in zgovorna odsotnost pripravljenosti, da bi organizacije aktivno iskale rešitve na tem področju, z izjemo mladinskega doma in nekaterih drugih posameznih organizacij, ki obravnavajo specifične skupine in potrebe mladih in vključujejo njihovo bivanje. V teku je nekaj parcialnih projektov in dobrih praks; tu lahko izpostavimo projekt podprtih najemov stanovanj mladih, ki se identificirajo kot LGBTIQ+. Gre za projekt, ki ga izvaja ena izmed organizacij, pri njem velja izpostaviti tudi, da je del mednarodnega projekta (v katerega je vključena tudi evropska mreža organizacij, ki se ukvarjajo z brezdomstvom – FEANTSA). Tovrstni mednarodni projekti, ki prinašajo inovativne rešitve za lokalno zaznane izzive, so sicer v obstoječi mreži razmeroma redki.

Mejnik 18 let se izpostavi kot na drugačen način, pomemben tudi v drugih kontekstih, strokovna delavka v organizaciji, ki se ukvarja z mladimi LGBTIQ+, omenja zagato, do katere pride, če mladoletni uporabniki potrebujejo privolitev staršev za vstop v obravnavo, njihove stiske pa so povezane z družinskim okoljem, ki jih zavrača ali celo zlorablja. Tovrstne omejitve (ki so sicer legalno razumljive) onemogočajo dostop do varnih prostorov za specifične skupine mladih, zato bi veljalo razmisliti o smiselnosti izjem z vidika tovrstnih legalnih zahtev. Tudi na nekaterih drugih področjih se izpostavi kritična drža naših sogovork do trenda birokratizacije polja podpore mladim in do stanja, kjer pravila (kot dogma) veljajo kot nesporna, namesto denimo strokovne presoje, kaj bi bilo v določenem trenutku optimalno in najbolj smiselno narediti.

**Teme, ki jih je treba še nadgrajevati in razvijati:
terensko delo, pomen prostora, povezovanje,
participacija**

V zvezi s prizadevanji po vključevanju mladih organizacije določene prakse že izvajajo.

Pri sogovorkah tema, kdo ne pride do njih oz. kdo podpore ne doseže, ni v ospredju oz. se je postopoma odprla šele v pogovorih, ki so želeli to tematsko področje osvetliti. Običajno organizacije

poročajo o do neke mere ustaljeni skupini uporabnikov, ki polni njihove kapacitete. Ponekod strukturo trenutnih uporabnikov analizirajo in se na to odzivajo (nekateri mladinski centri), tako da poskušajo uravnovežiti obisk z vidika spola, starosti ali glede na stilski in specifični, glasbeni okus. Namen tovrstnega uravnoveževanja je bolj premišljeno, strateško odpirati vrata tistim skupinam mladih, ki jih organizacija s svojim siceršnjim delovanjem prepoznano ne uspe doseči. Ugotavljajo, da lahko organizacija veliko naredi že s tem, da spremlja ter analizira obisk in prilagaja ter spreminja poudarke v ponudbi. Tako odzivanje je sicer izpostavljeno v redkih organizacijah, a je vsekakor zanimivo. Usmerjenost delovanja posameznega centra oblikujejo med drugim s ponudbo, infrastrukturo, ki jo nudijo, z urnikom, pa tudi s pravili.

Ena izmed možnih oblik za doseganje težje dosegljivih skupin mladih je terensko delo (Razpotnik, v tisku). Bistvena dodatna dimenzija tovrstnega dela je, da se organizacija, ki jo morajo sicer mladi sami poiskati in priti do nje, približa prostorom, kjer so mladi, in jim s tem na simbolni in tudi dejanski način skrajša pot do svojih programov in aktivnosti. Na podlagi naših pogovorov lahko vidimo, da nekatere organizacije to sicer uporabljajo, vendar redko ali izjemoma. Organizacije, ki se s tem ukvarjajo, pa s terenskim delom posegajo tudi v nove prostore, nove soseske, področja, kjer se izražajo večje potrebe po podpori znotraj mestne občine. Vendar pa tudi te ugotavljajo, da so ti premiki organizacijsko zelo zahtevni, če želijo hkrati obdržati prejšnje programe (oz. lokacije) in jim obenem dodati tudi nove.

V nadaljevanju pa izpostavlja še nekaj vidikov in tem, ki bi jih lahko na podlagi vsega slišane in analiziranega poimenovali kot deficitarne teme, torej take, o katerih je treba v našem prostoru (tu in zdaj) še razmišljati, jih razvijati in spodbujati, gojiti njihove zametke. Na podlagi pogovorov lahko ugotovimo, da so ponudbe za mlade večinoma že strukturirane, mladi si morajo tako v že obstoječih poiskati svoj prostor. Obstaja tudi nekaj organizacij (te so sicer redke), ki aktivno spodbujajo participacijo in proaktivnost mladih, pri čemer so pogosto tu ciljna skupina prostovoljci v organizacijah in ne nujno mladi uporabnice in uporabniki v širšem smislu.

Na deklarativni ravni je sicer izražena kar velika stopnja pripravljenosti za pobude in porajajoče se potrebe mladih, po drugi strani pa sogovorke tudi izražajo, da je sprotno odzivanje na spremembe naporno za organizacije, a je lahko tudi izziv. Rečemo lahko, da organizacije iščejo nekakšno ravnotežje med *statusom quo*, torej programi, ki jih vodijo, in pa odprtostjo za spremembe. To je odvisno od

številnih dejavnikov: stabilnosti financiranja, kadrovske stabilnosti, problematike, ki je v ospredju, pa tudi spreminjajočih se družbenih razmer. Tako lahko zatrdimo, da zaprtje javnega življenja v letih 2020 in 2021 nobene izmed organizacij ni pustilo nedotaknjene, vsaka po svoje so se morale odzvati s prožnimi oblikami dela, pri čemer so jim strukture financiranja lahko bolj, pogosteje pa manj stale ob strani. Vsakodnevno življenje mladih je namreč nekaj živega, kar se spreminja hitreje in v vse mogoče smeri, čemur pa strukture financiranja žal ne morejo dovolj ažurno slediti. Predvsem nevladne organizacije tu predstavljajo vmesno polje med vsakodnevnim življenjem mladih in politikami, ki jih uresničujejo občine in država, odzivajo se lahko veliko prožneje in predstavljajo nujno povezavo med strukturami in vsakodnevnim življenjem ljudi.

Poleg tega je izrazito manj odprtih prostorov, ki bi mladim zgolj omogočali povezovanje, aktiviranje, soustvarjanje, a obenem puščali avtonomijo in prostor za ustvarjanje, delovanje. Večina prostorov, namenjenih mladim, je vnaprej strukturiranih s svojimi pravili in urnikom delovanja, v njih je možnost samoiniciativnosti za mlade omejena. Redka društva gradijo ravno na slednjem in svoj fizični in simbolni prostor razumejo kot odprt prostor, ki je na voljo mladim za uresničevanje njihovih ciljev, iniciativ, aktivnosti. Diskurz avtonomije mladih je sicer parcialno zastopan še v nekaterih drugih organizacijah, gre predvsem za mladinske centre. Pri pripisovanju pomena avtonomnega razpolaganja s prostorom je prisotna še ena tema, in sicer tema povezovanja mladih, ki je mnogokrat najpomembnejši dejavnik dobrobiti mladih. Mladi se lahko povezujejo le, če imajo za to primeren fizični in simbolni prostor. V sodobnem času je povezovanje mladih nadvse omejeno, posebej še zaradi zapiranja javnega življenja in posledic tega. Menimo, da je ključno ozavestiti, da so organizacije, ki delajo z mladimi, namenjene tudi temu, da se v njih mladi med seboj srečajo, spoznajo, zblížajo in da jim je omogočeno sobivanje in sodelovanje. Vrstniško povezovanje in druženje je namreč ključni dejavnik psihosocialnega blagostanja mladih. Ključna beseda je tu poleg avtonomije tudi horizontalnost, ki je v pogovorih omenjena zelo redko, pomeni pa nehierarhične oblike povezovanja in omogočanje takih povezovanj, kar je v kontekstu širše državljanske vzgoje predpogoj za delujočo demokratično družbo. Tovrstni prostori, katerih fokus bi bil torej omogočanje prostora mladim (ne pa njihovim bolj ali manj specifičnim težavam), bi ne nazadnje omogočali tudi doseganje mladih, ki se ne predstavljajo ali ne želijo izpostavljati kot mladi v »stiskah«.

Kot posebej perečo vidimo in prepoznavamo temo terenskega dela, ki je najboljši način, kako zajeti težje dosegljive dele populacije in kako se najbolj ažurno odzivati na zaznane izzive na terenu. Organizacije ga prepoznavajo kot izrazito podhranjeno področje (predvsem z vidika financiranja in od tu dalje tudi v drugih vidikih), ne glede na to, ali ga izvajajo ali ne. Nekatere opozarjajo na to, da znotraj mladinskega dela in širše ni zadosti prepoznano in obravnavano kot enakovredno področje drugim pristopom dela, denimo svetovanju, aktivnostim v centrih ipd. Na preseku mladih, brezdomstva, drog in tudi za širšo javnost motečih oblik uporabe javnega prostora so se v zadnjih letih oblikovale koalicije organizacij, ki so to težjo tematično poskušale (in še poskušajo) skupaj obravnavati. Omeniti je treba, da je to prizadevanje tudi del širšega prizadevanja na področju t. i. »odprte scene« v Ljubljani, kjer pa povezovanje in iskanje rešitev ni vezano na mlade, ampak se ukvarja s problematiko za javnost moteče uporabe javnih prostorov in pomanjkanja javnega prostora, ki bi bil ranljivim skupinam širše na uporabo (Grebenc in Šabić, 2020). Terensko delo je zaradi svoje narave zahtevno in potrebuje veliko sredstev (v strokovnem in tudi finančnem smislu), zato je pomembno, da je kontinuirano, pomembna je stalna prisotnost terenskih delavk in delavcev na terenu. Izpostaviti velja potencial terenskega dela, ki je ravno v doseganju bolj skritih ali bolj rizičnih skupin mladih. Ob in po zaprtju javnega življenja je seveda terensko delo toliko večji izziv, saj se je marsikje tudi obstoječe terensko delo prekinilo zaradi omejitve združevanja; ponekod smo zaznali, da so se viri, prej usmerjeni v terensko delo, zdaj usmerili v delo po spletu. Delo v virtualnih okoljih je gotovo smiselno in potrebno, vsekakor pa ne bi smelo iti na račun že tako podhranjenega področja terenskega dela.

Na podoben način, a na drugi ravni lahko govorimo tudi o spregledanosti mladinskega dela v celoti. Eden izmed sogovorcev opozori na veliko količino »nevidnega dela«, ki lahko ostane spregledano zaradi svoje vsakodnevnosti. A ravno njegova vsakodnevnost je tisto, kar je njegova glavna karakteristika, zaradi česar tvori »naravni življenjski prostor« (Mikuš Kos, 2019) za mlade in jim predstavlja prostor vsakodnevnosti, ki pa je strokovno podprt in ima zato velik varovalni in preventivni potencial.

Glede slišane ga lahko kot deficitarno izpostavimo še eno področje: organizacije v svojem delovanju redkeje in ne v tako veliki meri uporabljajo vire, ki so v okolju in vsakodnevnem življenju njihovih uporabnikov že prisotni. Pri tem mislimo na vrstniško mrežo, sosesko, sorodniško mrežo, druga društva in organizacije v skupnosti,

institucije (šola, cerkev), lokalne pobude in prostore. Nekatere organizacije so bolj, druge manj vpete v lokalno okolje, v skupnost. Nekatere se ne zavedajo, kdo vse živi in deluje v njihovi okolici, z določenimi institucijami (pogosto npr. s šolo) pa imajo intenzivno povezavo, saj se je ta v preteklosti nekoč vzpostavila, denimo zaradi potreb šole ali na pobudo določenega uporabnika. Ko omenjamo šolo, je treba poudariti, da obstaja in se nakazuje kot realna past, da organizacija za mlade postane »podaljšana roka« šole, da ji šola naloži, kaj je treba z določenim mladim uporabnikom nadoknaditi, kar v šoli ni bilo narejeno. Zaradi dobrih odnosov s šolo in želji po njihovem ohranjanju organizacije to vlogo velikokrat sprejmejo, ne zavedajo pa se pomena avtonomije svojega sektorja napram šoli ali vsaj enakovrednosti obeh polj (npr.: mladinskega dela in šole). Po drugi strani pa je res, da je napredovanje v šoli ključnega pomena za mlade in pogosto tudi izven šolskega časa sami iščejo načine, kako bi opravili obveznosti in zaključili razred oz. stopnjo izobraževanja. Zato je gotovo smotno, da se organizacije odzovejo na te potrebe mladih. V pogovorih smo naleteli tudi na izjemno kreativne in pozitivne primere sodelovanja šole z organizacijo, pri čemer je šlo za iskanje povsem nove oblike sodelovanja v dobro posameznega mladostnika. Menimo, da je sodelovanje šole s tem sektorjem pomembno, pri čemer pa je ključno ohranjati enakovredne pozicije in tudi kritičen odnos do obstoječih zahtev vzgojno-izobraževalnega sistema, ki ga v naših pogovorih za zdaj ni bilo zaznati kaj dosti. V smislu tovrstne kritičnosti imamo v mislih prepoznavanje spoznanja, da je tudi šola s svojo storilnostno ideologijo pomemben vir stisk mladih in ne le varovalni dejavnik, kar naj bi bila. V obdobju zaprtja javnega življenja se je ravno ta vidik izostril in izpostavil.

Zgoščanje organizacijske mreže kot eden od načinov povečanja inkluzivnosti

Dejstvo je, da organizacije lažje zajamejo tudi nedosežene, skrite ali od nekod izključene mlade, če so med seboj bolj povezane, prepletene, usklajene ter če iščejo sinergije, ki lahko njihovo dejavnost zgoščajo in kepijo. Tako so njihovi viri lahko uporabljeni tudi mnogo učinkoviteje in potencialno preprečijo, da bi se mladi vrteli med njimi (v skladu z učinkom vrtljivih vrat, dodaj vir) in še vedno ne našli ustreznega prostora zase.

Večinoma so organizacije že izdatno omrežene, formalno in neformalno; lokalno, nacionalno, tudi mednarodno, horizontalno, vertikalno, znotraj in (redkeje) medsektorsko; načrtovano

in spontano, prostovoljno in (redkeje) financirano. Še vseeno pa v konkretnih kočljivih primerih manjka idej in možnosti, na koga se obrniti. Zato bi bilo dodatno povezovanje pomembno, predvsem pa spoznavanje med strokami in med strokovnjaki. Kot so se velikokrat izrazili naši sogovorniki, je njihova nepokrita potreba predvsem, da bi vedeli, koga poklicati, na koga se obrniti, da se določena vrata za mladostnika hitreje odprejo ali da se sploh najde (v sodelovanju) dobro rešitev nastalega problema. V tem kontekstu so jim bila dobrodošla tudi srečanja, ki smo jih organizirali v okviru naše raziskave, kjer so se med seboj predstavili in spoznali nekateri posamezniki (predstavniki organizacij), ki se prej niso poznali ali niso vedeli za delo drugega.

V pogovorih so bili izpostavljeni tudi nekateri drugi zanimivi vidiki, povezani s povezovanjem in sodelovanjem. Izpostavljeno je bilo, da formalizacija sodelovanja pogosto vzpostavlja različne protokole, vendar pa je, paradoksalno, v resničnih situacijah uporabnejša trenutna dobra volja posameznikov rešiti nastalo situacijo, odzvati se, stopiti skupaj, ne glede na formalne povezave.

Izpostavilo se je tudi, da z dodatnim angažmajem določene strokovne delavke, npr. delavke na šoli, ki prepozna pomen določenega projekta, ki ga izvaja neko društvo, pride do trajnega sodelovanja, s tem pa tudi krepitve preventive in ozaveščanja na določenem področju. Lahko gre tudi za angažma posamezne strokovne delavke pri reševanju določenega primera. V skladju s tem sogovorniki velikokrat izražajo, da je za kakovostno povezovanje potreben dodaten, osebni angažma oz. da jim vrata pri drugih organizacijah in sektorjih odpira to, da se med seboj poznajo. Poznanstva pa seveda lahko nastajajo tudi v okviru formalnih povezovanj.

Naslednja zanimiva tema, ki je bila izpostavljena na temo povezovanja, je tema odzivanja težav drug drugemu med sektorji, razdrobljenost in težavnost medsebojnega usklajevanja. Eden izmed sogovorcev je to poimenoval, da so izkušnje mladih ljudi holistične, težko jih drobimo, kar lahko razlagamo kot nujnost celostnega pogleda na izkušnje mladih, ki jih ne moremo obravnavati strogo specialistično in zgolj iz enega zornega kota, ampak moramo mladim slediti v njihovem vsakodnevnem življenju, kjer se gibljejo, življenja pa so hočeš nočeš »medsektorska«, »meddisciplinarna« in zato nujno zahtevajo sodelovanje med disciplinami in sektorji.

Več organizacij je na temo medsebojnega povezovanja in primera dobre prakse omenilo ravno v tistem času zelo aktualen primer »MOPS« (mobilna psihosocialna svetovalka) – torej razmeroma novo

ustanovljen »institut« kot pomemben koraka v mreži ter sodelovanju. Gre za idejo, ki so jo mladinske organizacije osnovale v sodelovanju, in sicer kot odziv na vse pogostejše prisotne psihosocialne stiske mladih, za katere se je lahko zaposlenim v različnim organizacijah zdelo, da nanje ni ustreznega odziva. Oseba, ki mobilno psihosocialno delo izvaja, je sicer zaposlena v eni izmed organizacij, a je med organizacijami sklenjen dogovor, da je na voljo tudi ostalim organizacijam, ki jo lahko pokličejo, ko se soočijo s primeri, ki zahtevajo bolj poglobljeno obravnavo s področja psihosocialnih stisk. Delovanje in sodelovanje na tem področju bi si vsekakor zaslužilo še nadaljnje raziskovanje, ki bi zagotovo razkrilo tudi druge, različne vidike tega tovrstnega sodelovanja oz. družnega zapolnjevanja vrzeli. Glede na pogostost omenjanja MOPS v času raziskovanja pa se lahko vprašamo, kako zmore zgolj ena sama oseba pokrivati očitno številne in mnogotere potrebe, ki se na področju psihosocialnega blagostanja mladih pojavljajo znotraj mladinskih organizacij.

Posebej pereče in v pogovorih pogosto izpostavljeno je tudi področje sodelovanja s psihiatrijo. To polje je seveda neenoznačno, zelo zapleteno in pogosto ostaja kot ena najbolj perečih tem pogovorov. Prva težava je nedostopnost psihiatrične stroke za sodelovanje in povezovanje ter čakalne vrste, s katerimi se ta sektor sooča. Četudi se naši sogovorniki zavedajo, da obstaja možnost urgentnega vstopa, pa ugotavljajo, da ta možnost nikakor ne zadošča, ker so po urgentnem vstopu mladi kmalu odpuščeni in ponovno ostanejo brez intenzivne podpore, ki pa jo po mnenju naših sogovornikov potrebujejo. Sogovorniki menijo, da stroke delujejo po vnaprej postavljeni domnevni hierarhiji, kar kakovostno sodelovanje otežuje, psihiatrična in širše – medicinska stroka je po njihovih izkušnjah težko dostopna za sodelovanje, posebej pa še za enakovreden dialog ali timsko delo. Z domnevnim primatom psihiatrične stroke je v koliziji dejstvo, da so mladi psihiatrično obravnavani zelo sporadično ter redkeje intenzivno, medtem ko je stik strokovnjakov s polja mladinskega dela z mladimi lahko vsakodneven in veliko intenzivnejši.

Po drugi strani se v mnogih pogovorih izrazi tema, da delavci v mladinskih organizacijah niso kompetentni za delo z mladimi, ki jim pripišejo potrebo po psihiatrični obravnavi, vzpostavlja se težnja, poslati jih drugam, nekam, kjer bodo kos njihovim nakopičenim in kompleksnim težavam. Ob tem ravno psihiatrična obravnava ni imuna na vrsto kritik in nezadovoljstva na več ravneh, ki ga izražajo ti isti sogovorniki, ki vidijo psihiatrično podporo kot nujno. V pogovorih je razmeroma pogosto kot nekakšna alternativa psihiatrični obravnavi

izpostavljena potreba po psihoterapevtski obravnavi; podanih in omenjenih je tudi nekaj možnosti, kam je mlade mogoče usmeriti, a teh možnosti ni veliko, posebej pa tu ni brezplačnih, dostopnih možnosti, med katerimi bi mladi in /ali njihove družine lahko zares izbirali.

Ovire za sodelovanje in povezovanje

Glavna ovira pri sodelovanju, ki jo organizacije izpostavljajo, je povezana s finančnimi in kadrovske vidiki, kar z drugimi besedami pomeni, da enostavno ni dovolj časa in kadrov za povezovanje. Druga ovira je neprepoznavanje pomena sodelovanja nekaterih sektorjev, večkrat je tu izpostavljena psihiatrija in bolj splošno – samozadostnost zdravstva. Ob tem je seveda prisotno zavedanje, da gre za zelo utrjen način delovanja sistema, ki, če pogledamo le na osnovne pogoje dela, posameznim delavcem v zdravstvu omogoča zelo malo časa za določeno osebo ter malo manevrskega prostora za mreženje in povezovanje v samem urniku. Kot oviro so sogovornice navedle tudi nenapisane hierarhije med strokami, kjer je bila kot tista, ki sebe postavlja hierarhično višje, spet izpostavljena predvsem psihiatrija.

Še ena ovira pri sodelovanju so tudi različne doktrine in nenaka izhodišča, iz katerih različne organizacije lahko izhajajo. Primer tega je npr. pogled na uporabnike drog, kjer se še vedno prisotna doktrina prohibicije kreše z bolj strokovno podprto, sodobnejšo, bolj pragmatično, racionalnejšo in uspešnejšo paradigmo zmanjševanja škode, ki v svojem bistvu ne prepoveduje uživanja drog, ampak teži k njihovi čim bolj neškodljivi uporabi. Slednje je eden izmed bolj perečih primerov nezdržljivosti pogledov, kar seveda onemogoča sodelovanje, predvsem pa predstavlja veliko oviro bolj sinergičnim pristopom, ki bi bili ravno na omenjenem področju (drog), ki je že tako podhranjeno, še kako potrebni.

Vizije zgoščanja mreže

Na fokusni skupini smo udeleženi predstavili svoje dosedanje raziskovalne ugotovitve in jih pozvali, da se na to odzovejo predvsem v smeri novih poti povezovanja in sodelovanja med njimi. Naš namen je bil spodbuditi dialog med organizacijami ter ponuditi novo konceptualno podlago za razmisleke in aktivnosti, ki bodo bolj povezovalne in ki se bodo odzvale na sedanja deficitarna področja v podpori mladim.

Udeleženci fokusnih skupin so bili enotni, da je vsako povezovanje med njimi dragocena priložnost za spoznavanje področja dela

drugih in tudi za medsebojno spoznavanje, ki jim bo koristilo z vidika boljše informiranosti, da bodo lahko sami potem dalje informirali mlade oz. jih napotili ali spremili na prave naslove. Potrdili so tudi že omenjeno spoznanje, da poleg formalnih oblik povezovanja potrebujejo manj formalne načine, kjer se bodo med seboj spoznavali v manj strukturiranem okolju in na ta način morda vzpostavili podlage za nove oblike sodelovanja v prihodnosti, nove koalicije, nova zavezništva.

Veliko so govorili o tem, kako mlade v situacijah, ki se jim ne čutijo dorasli, usmerjajo naprej, pri tem pa se soočajo z mnogimi ovirami: odsotnostjo lokalno razvejane mreže, pomanjkanjem skupnostnih obravnav, pri čemer je tudi hospitalnih možnosti podpore seveda izrazito premalo.

Omenjeni so bili tudi skupni projekti, izmed katerih je eden že praksa MOPS, ki, kot so se izrazili v pogovoru, temelji ravno na zgodbah terenskih delavk in njihovega opažanja, kaj v mreži primanjkuje, torej je nekako projekt, zrasel od spodaj navzgor, kar je redko, a nadvse zaželeno. Zaznati je bilo, da bi bile tovrstne skupne iniciative, ki niso zgolj formalnosti, ampak so plod skupnega iskanja odgovorov na določeno potrebo, dobrodošle tudi v prihodnje, da pa seveda njihov razvoj vzame veliko časa in drugih virov. Vključenost posamezne organizacije v snovanje novih iniciativ je dodatno, neplačano delo, ki ga doživljajo kot dodatno obremenitev k že tako velikemu obsegu obstoječih nalog. Na tej točki je treba poleg obremenjenosti zaposlenih omeniti tudi nevarnost izgorevanja zaposlenih, ki je bila prav tako omenjena.

Z vidika krepitve organizacijske mreže bi veljalo razmišljati o tem, da se lahko organizacije razvijajo in rastejo le, če imajo temu namenjene tudi vire. Viri bi tako morali biti usmerjeni v bolj razvojno, inovativno in ne le strukturirano formalizirano smer. Prednost mladinskih organizacij je ravno njihova živost in ne želimo si, da bi zaradi rigidnih zunanjih pogojev financiranja okostenele.

Za vladne organizacije pa je ključno sporočilo prizadevanje v smeri zmanjševanja čakalnih vrst in potreba po analizi tega, kdo so tiste podskupine mladih, ki težje premagujejo (s čakalnimi vrstami in drugimi omejitvami) postavljene pragove sprejema.

Zaključki: kako v smeri večje inkluzivnosti krepiti že sedaj bogato mrežo organizacij za mlade

Prva in najmočnejša točka, ki izhaja iz raziskovanega, je, da je pomembno krepiti vire v civilni družbi, skupnosti, vsakodnevnem življenju, na vrstniški ravni in drugod, saj je sektor duševnega zdravja

za mlade preobremenjen, poleg tega pa je klinična obravnava izpostavljena nevarnosti, da mlade izvzame iz njihovega okolja, skupnosti, potencialno varovalnih virov ter jih obravnava preveč enodimenzionalno ter izolirano od družinskih in drugih sistemov, po končani obravnavi pa vrne v nespremenjene okoliščine, ki so pogosto vir težav, ne le potencialni vir opore. Veliko lažje kot klinične oblike obravnav pa ravno organizacije, umeščene v skupnost (mladinski centri, svetovalnice ipd.), lahko delujejo celostno, kontekstualno in povezano ter na način, ki je blizu mladim – tako prostorsko kot simbolno. Lažje jim omogoča varne prostore združevanja kot klinična obravnava, ki predpostavlja izolacijo in ločitev od okolja. Tovrstna podpora ima (Mikuš Kos, 2019) implicitno in tudi eksplicitno pomembno vlogo krepitve psihosocialnega blagostanja, ima pa tudi povsem generalno preventijsko vlogo, kar je ključno, saj zajame širši spekter mladih, po možnosti še pred nastankom takih ali drugačnih težav. Vseeno pa ostaja odprta tudi potreba po krajših čakalnih vrstah za mlade, ki iščejo psihiatrično podporo. Tovrstna obravnava (psihiatrična, klinična) je prav tako v sedANJI situaciji občutno preobremenjena, ne uspe se povezovati z drugimi sektorji in delovati bolj kontinuirano in kontekstualno. Z vidika ostalih organizacij deluje preveč izolirano od drugih mrež podpore. Z vidika tovrstnih ponudb pa je prav gotovo ena ključnih problematik ravno daljšanje čakalnih vrst.

Širše vprašanje ostaja, kaj na ravni časa in prostora, v katerem živimo, pomeni psihiatrizacija vse širšega spektra izkušenj posameznikov. Kot odgovor se nakazujejo zlovešči trendi individualizacije, prepuščenosti sebi, osamljenosti, izolaciji, trendi kvantificirane tekmovalnosti (lova na točke za vstop v različne nivoje izobraževanja), pomanjkanja virov za mlade (v smislu dostopnih stanovanj, varnih izobraževalnih trajektorij, zanesljivih delovnih mest) in v širši luči vizij, kje je mesto mladih v sodobnem svetu. Negotovi, identitetno fragmentirani in življenjsko neorientirani posamezniki (ne le mladi, a zaradi svoje ranljivosti in obsojenosti na statusne prehode mladi še posebej) so ranljivi v smislu psihosocialnih stisk, ki pa v tako širokem obsegu postajajo že zelo očitno simptom sodobnega časa, ne pa zgolj individualna težava ali bolezen. V tem tako širokem smislu je treba tudi skupaj z mladimi misliti zaznane situacije, se jih lotevati na kreativne načine, predvsem pa krepiti kolektive, skupnosti in zaveznitva med mladimi (pa tudi medgeneracijsko).

V povezavi z zgoraj navedenim je tudi pomen prostorov, konceptualno lahko tu omenimo idejo »tretjega, vmesnega prostora« (prostor med zasebnim in javnim), katerega pomena se posebej

zavimo ravno v obdobju zaprtja javnega življenja. Ta prostor je predpogoj za gojenje podpornih odnosov, mrež in vrstniških opor. V času, ko se mnoge organizacije uglašujejo z individualizmom, nestalnostjo, prehodnostjo in idejo nevezanosti, so ti prostori pomembni, pomemben pa se nam zdi tudi razmislek o njihovi stabilnosti in trajnosti. Predvsem ideja prehodnosti in prostovoljnega udejstvovanja v urbanih središčih se zdi protipol zavezanosti, stalnosti in stabilnosti, ki jo mladi prav tako potrebujejo. Logiko stalnosti, stabilnosti in doslednega sledenja mladim skozi leta smo prepoznali v nekaterih organizacijah z versko podlago, kjer je ravno ta stabilnost in trajnost princip njihovega delovanja. Z nekoliko zadržki lahko špekuliramo, da je ta logika delovanja tisto, kar otroke in mlade ščiti pred mnogimi stiskami, saj, zanimivo, v teh organizacijah na duševne stiske naši sogovorniki niso bili pozorni, skorajda smo dobili vtis, da to pri njih ne obstaja. Seveda je deloma razlaga ta, da stisk ne zaznajo, ker nanje niso pozorni oz. zanje nimajo imena, pojmovanja, koncepta; deloma pa se odgovor lahko skriva tudi v trdnejših varovalnih mrežah tega okolja. Še dodaten kamenček k mozaiku odgovora na vprašanje, zakaj v organizacijah z versko podlago ne zaznajo tematike duševnih stisk, je morda v okolščini, da se skupine regulirajo na način, da motečnost iz tega toka izpade (mladi z večjimi težavami nehajo prihajati ali pa sploh ne vstopijo zaradi vtisa, da ta prostor ni zanje). Še en vidik razlage pa je ta, da klimo občutljivosti na duševne in psihosocialne stiske ustvarjajo posamezni zaposleni (oz. tim), v prvi vrsti s tem, da jih prepoznajo, da so o njih poučeni (kar je predvsem stvar smeri izobrazbe) in da so tudi strokovno dovolj občutljivi, da zaznajo, kaj se z njihovimi uporabniki dogaja. Tematika občutljivosti na posebnosti, stiske in težave je tema, ki seveda presega zgolj organizacije, ki delujejo na verski podlagi. V tem primeru je bila nekoliko izrazitejša, zgoraj napisano pa lahko velja tudi bolj splošno: če kot organizacija o določeni temi ne govorimo, ne organiziramo izobraževanj in strokovnih diskusij o tej temi (pa naj gre za zasvojenost s spletom, nasilje, spolno nasilje, uporabo drog ali kako drugo tematiko), potem je seveda večja verjetnost, da bo ta tematika ostajala nevidna, skrita, da se bo zdelo, da je v naši sredini ni. Razmislek, strokovna diskusija, dialog z mladimi lahko odpre obzorja za nove vidike izkušenj, s katerimi se mladi soočajo. Na področju zasvojenosti s spletom je bilo v mladinskih organizacijah nekaj narejenega (seveda ne dovolj, da bi lahko rekli, da smo kos temu kompleksnemu problemu), na drugih perečih področjih je bilo narejenega nekoliko manj in je to izziv za v prihodnje (organizacija izobraževanj, strokovnih srečanj ...).

Večina organizacij, s predstavniki katerih smo se pogovarjali, ni specifično usmerjenih v področje duševnih stisk, posebej ne, ko so prisotne diagnoze s področja psihiatrije. Ravno porast duševnih stisk in raziskovanje odzivnosti mreže na tem področju pa je eden izhodiščnih namenov predstavljene raziskave. Tako bi na prvi pogled lahko rekli, da mreža organizacij, namenjenih mladim v Ljubljani, ne prepozna področja duševnih stisk kot svojega polja delovanja in se tovrstnih mandatov prej ko ne poskuša otresti; nekaj korakov pa vendarle tudi kaže v smer zavedanja, da je treba to tematiko integrirati v svoje delovanje. Tako se lahko dogaja, da se organizacije oz. tam zaposleni tematike duševnih stisk prestrašijo, da imajo občutek, da je to nekaj, kar presega njihovo znanje in pristojnosti. Naleteli smo na zelo razširjeno, a nereflektirano idejo, da »tam zunaj« obstaja nekdo, ki to področje lahko uredi in ki se s tem lahko sooči. Naš predlog gre v smeri ozaveščanja te problematike in predvsem doprinosa, ki ga ima lahko dostopna mreža organizacij v preventivnem, podpornem, pa tudi kurativnem smislu za mlade, ki s soočajo z različnimi stiskami. Ugotavljamo, da lahko na organizacije in njihovo samozavest glede tega, da so na tem področju potrebne in poklicane, delujejo izobraževanja s tega področja, pogovori, povezovanja, nove učne izkušnje in njihovo uspešno premagovanje. V svoji prožnosti in inovativnosti kot živ organizem mreža pogosto razvija in nekako izumlja nove korake, nove odzive, kako se približati mladim z raznolikimi izkušnjami.

Izziv za prihodnje raziskovanje ostaja razjasniti vidik zdravstvene, specifično pedopsihiatrične stroke in razbrati, kako ta vidi stanje in prihodnost povezovanja z drugimi sektorji, ki delajo z mladimi. Izrazit izziv za raziskovanje in delovanje je tudi skupni razmislek o nastanitveni podpori za mlade, kar je očitno tema, ki presega zmoglosti zgolj ene organizacije. Prav tako je izziv za prihodnje skupni razmislek o slepih pegah dosega obstoječe mreže in mladih, ki ne dostopajo do podpore (npr. družine z nižjim socialno-ekonomskim statusom in drugimi nakopičenimi težavami). Več kanalov vstopa kot se odpira, več mladih lahko pristopi in najde kaj zase v tej raznolikosti.

Literatura

- Barton, J. in Henderson, J. (2016). Peer Support and Youth Recovery: A Brief Review of the Theoretical Underpinnings and Evidence. *Canadian Journal of Family and Youth*, 8(1), 1–17.
- Block, A. M. in Greeno, C. G. (2011). Examining outpatient treatment dropout in adolescents: A literature review. *Child and Adolescent Social work*, 28(5), 393–420.

- Braun, V. in Clarke, V. (2012) Thematic analysis. V H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf in K. J. Sher (ur.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, (str. 57–71). American Psychological Association.
- Cefai, C. in Cavioni, V. (2015). Beyond PISA: Schools as contexts for the promotion of children's mental health and well-being. *Contemporary School Psychology, 19*(4), 233–242. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0065-7>
- Darmody, M., Smyth, E. in Russell, H. (2020). *The implications of the COVID-19 pandemic for policy in relation to children and young people*. ESRI Survey and Statistical Report Series Number 94. The Economic and Social Research Institute.
- Dekleva, B., Grbec, H., Klemenčič Rozman, M. M., Lah, A., Leskošek, V., Mikuš - Kos, A., Polajžer, P., Rapuš - Pavel, J., Razpotnik, Š., Sande, M., Simić, S. in Tadič, D. (2021). *Podporne mreže mladih v psihosocialnih stiskah: zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega projekta*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Dekleva, B., Klemenčič Rozman, M. M., Razpotnik, Š., Sande, M., Škraban, J. in Tadič, D. (2018). *Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav: preliminarna študija*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Doolan, K., Barada, V., Burič, I., Krolo, K. in Tonković, Z. (2020). *Student life during the COVID-19 pandemic: Europe-wide insights*. European students' union.
- Felfe, C., Saurer, J., Schneider, P., Vornberger, J., Erhart, M., Kaman, A. in Ravens - Sieberer, U. (2023). The youth mental health crisis: Quasi-experimental evidence on the role of school closures. *ScienceAdvances, 9*(33), 1–12.
- Fjermestad Krister, W., Wergeland, G. J., Rogde, A., Bjaastad, J. F., Heiervang, E. in Haugland, B. S. M. (2020). School-based targeted prevention compared to specialist mental health treatment for youth anxiety. *Child and adolescent mental health, 25*(2), 102–109.
- Grebenc, V. in Šabič, A. (2020). *Odrpta scena: zmanjševanje škode med brezdomnimi uporabniki drog v Ljubljani*. Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Jayasinha, R. in Conrod, P. (2021). *Falling through the safety net: Youth are at the heart of Canada's mental health crisis*. <https://theconversation.com/falling-through-the-safety-net-youth-are-at-the-heart-of-canadas-mental-health-crisis-152525>
- Jeriček Klanšček, H. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Kamody, R. C. in Bloch, M. H. (2022). Editorial: Schools on the frontline of suicide prevention. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 63*(8), 833–835.
- Klemenčič Rozman, M. M. in Dekleva, B. (2019). Stališča šolskih delavk in modeli dobre prakse v šolah v zvezi z duševnimi stiskami mladih. *Socialna pedagogika, 23*(3/4), 218–243.
- Lobo, R., Mcmanus, A. in Maycock, B. (2010). Evaluating Peer-based Youth Programs: Barriers and Enablers. *Evaluation Journal of Australasia, 10*(1), 36–43.
- McGorry, P. D. (2015). Innovations in the design of mental health services for young people:

- An Australian perspective. *Innovation and Entrepreneurship in Health*, 2, 107–113.
- McGorry, P. D., Goldstone, S. D., Parker, A. G., Rickwood, D. J. in Hickie, I. B. (2014). Cultures for mental health care of young people: an Australian blueprint for reform. *Lancet Psychiatry*, 1(7), 559–68.
- McGorry, P. D. in Mei, C. (2018). Early intervention in youth mental health: progress and future directions. *Evidence-Based Mental Health*, 21(4), 182–184.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.
- Mikuš Kos, A. M. (2019). Duševne težave in motnje otrok ter mladostnikov – kako zmanjšati razkorak med potrebami in možnostmi pomoči. *Socialna pedagogika*, 23(3/4), 273–299.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S. in McGorry, P. (2007). Mental health of young people: A global public-health challenge. *Lancet (London, England)*, 369(9569), 1302–1313.
- Patel, V. in Rahman, A. (2015). Editorial Commentary: An agenda for global child mental health. *Child and adolescent mental health*, 20(1), 3–4.
- Razpotnik, Š., Dekleva, B., Sande, M., Klemenčič Rozman, M. M., Leskošek, V., Tadič, D. (2022). Analiza mreže ljubljanskih organizacij za podporo v psihosocialnih stiskah. *Socialna pedagogika*, 23(3/4), 265–293.
- Razpotnik, Š. in Tadič, D. (2022). Mladinske organizacije kot prostori politične participacije mladih. V T. Pušnik in M. Banjac (ur.), *Politična participacija mladih onkraj volitev: konceptualni premisleki in izzivi proučevanja*. Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Razpotnik, Š. (v tisku). Pomen in potenciali uličnega in terenskega dela za izzive sodobnega časa. V E. Strmljan Kreslin in M. Nastran Ule (ur.), »*Na ulice! Odraščanje v današnjem času*«. FDV.

Špela Razpotnik, Primož Miklavžin

9 IZKUSTVENI TABORI KOT INKUBATORJI INKLUZIVNIH PEDAGOŠKIH PRAKS

Povzetek

Izkustveni tabori v naravi so starejša praksa, ki se je razvijala zadnjih 50 let na področju socialne pedagogike, socialnega dela in širše. Njihova tradicija pri nas sega v čas gibanja za demokratične družbene spremembe, ko so Bernard Stritih, Anica Mikuš Kos, Miran Možina in somišljeniki snovali in izvajali terapevtske taborne, katerih glavna načela so bila razvijanje demokratičnega in neavtoritarnega pristopa na področju psihosocialnega dela z otroki in mladostniki. Kasneje je Mitja Krajncan s sodelavci pri nas razvijal prakso doživljajske pedagogike, navdihnjen s podobnimi praksami iz nemškega prostora, ki so se razvijale kot odgovor na vse večja vprašanja mladih, na katera obstoječe institucije niso ponujale ustreznih odgovorov.

Od leta 2010 poteka razvoj nove prakse taborov, ki se deloma napajajo iz preteklih praks, vendar iščejo odgovore na aktualne izzive, ki se na strokovnem polju zarisujejo tu in zdaj. Njihov namen je predvsem omogočiti odprt prostor soustvarjanja skupinam iz različnih marginaliziranih in nemarginaliziranih okolij ter hkrati omogočiti prostor povezovanja in sodelovanja skupinam mladih, ki sicer nimajo priložnosti za sobivanje in povezovanje. Mešanje omogoča preseganje vse večje individualizacije, ki so ji izpostavljeni mladi v sodobnem času, omogoča pa tudi vsaj začasno možnost soustvarjanja pravičnejše družbe, v enakovrednost omogočajočem, z dominacijami ne tako popisanem okolju.

V prispevku avtorja razvijava odgovore na vprašanje, kako tovrstni tabori uresničujejo nekatere temeljne principe socialno pedagoške stroke, in sicer poleg inkluzivne naravnosti še normalizacijo, krepitev mešanih skupnosti, deinstitucionalizacijo ipd., ter na kakšen način pomenijo nastajanje pedagoških praks, ki bodo boljši odgovor na sodobna družbena vprašanja.

Ključne besede: izkustveni tabori v naravi, doživljajska pedagogika, socialna pedagogika, normalizacija, deinstitucionalizacija, kritična pedagogika, socialna pravičnost

Experiential Camps as Incubators of Inclusive Pedagogical Practices

Abstract

Experiential camps are an older practice that has been developed over the last 50 years in the field of social pedagogy, social work and beyond. Their tradition in Slovenia dates back to the time of the movement for democratic social change, when Bernard Stritih, Anica Mikuš Kos, Miran Možina and their associates designed and implemented therapeutic camps whose main principle was to develop a democratic and non-authoritarian approach in the field of psychosocial work with children and adolescents. Later, Mitja Krajncan and his colleagues developed the practice of experiential pedagogy in Slovenia, inspired by similar practices in the German context, which were developed in response to the growing questions regarding young people to which existing institutions failed to offer adequate answers.

Since 2010, a new practice of camps has been developing, partly drawing on past practices, but also seeking to respond to the current challenges that are emerging in the professional field here and now. Their main aim is to provide an open space for co-creation for groups from different marginalised and non-marginalised backgrounds, while at the same time providing a space for networking and collaboration for groups of young people who otherwise do not have an opportunity to cooperate and network. Mixing makes it possible to overcome the increasing individualisation to which young people are exposed today, while also making it possible, at least temporarily, to co-create a more just society in an environment that is less marked by domination and that allows for equality.

In this paper, the authors develop answers to the question of how such camps implement some of the fundamental principles of the social pedagogical profession. In addition to an inclusive orientation, these principles include normalisation, strengthening mixed communities, deinstitutionalisation, etc. The paper also examines how such principles represent the emergence of pedagogical practices that will better respond to contemporary social issues.

Keywords: experiential camps in nature, experiential pedagogy, social pedagogy, normalisation, deinstitutionalisation, critical pedagogy, social justice

Uvod

Namen najinega prispevka je na primeru izkustvenih taborov v naravi poiskati odgovore, kako na nove načine, ki jih omogoča vzpostavitev odprtega, vmesnega pedagoškega prostora,

uresničevati nekatera temeljna socialno pedagoška načela, ki jih je v rigidni zastavitvi sodobne institucionalne mreže sicer iz dneva v dan težje uresničevati.

V prvem delu podava pregled zgodovine taborov kot oblike dela z marginaliziranimi skupinami pri nas. Seveda bi bilo mogoče ta pregled narediti tudi za mednarodni prostor, vendar pa je ta izjemno heterogen in presega domet pričujočega dela. Tako se zgodovine taborov tujih praks dotakneva predvsem v delu, kjer pomagajo pojasniti razvoj tovrstnih praks v Sloveniji. Nato preideva na opis razvoja konkretne prakse taborov v naravi, ki jo predstaviva in umestiva. Opiševa faze razvoja te prakse in opredeliva, kje konceptualno ta praksa stoji v danem trenutku.

Glede na to, da je velik del zgodovine in sedanje vsebine razvoja taborov kot pedagoške prakse povezan s prehajanjem iz institucionalnih, rigidnih, avtoritarnih oblik dela v odprte prostore, skupnost in demokratični prostor dialoščnosti, v nadaljevanju predstaviva temeljne procese, ki te prehode pomagajo misliti, torej deinstitutionalizacijo ter normalizacijo. Gre za dve usmeritvi, ki jim socialno pedagoška stroka sledi že vsaj zadnjih pet desetletij, v prispevku pa ta prizadevanja ovrednotiva in jih poveževa z osnovno temo taborov v naravi za mlade. Umestiva tudi skrb za mlade v institucijah in se dotakneva trendov na tem področju pri nas.

V nadaljevanju tabore v naravi konceptualno poglobiva in poveževa z drugimi, sorodnimi koncepti. Tu izpostavlja kritično pedagoško, ki z doživljajskimi in izkustvenimi pedagoškimi pristopi deli mnoge sorodnosti in skupne usmeritve, od katerih posebej izpostavlja omogočanje in zagotavljanje socialne pravičnosti, ki je ena podlag tudi našega delovanja (torej delovanja na taborih, ki jih analizirava v tem prispevku). Teoretsko še pojasniva, kako so na videz »visokoleteči cilji« v ozadju praks kritične pedagogike pravzaprav lahko uresničljivi, če jih razumemo kot prakse postajanja, ki se tu in zdaj, ravno v odprtih vmesnih prostorih udejanjajo med samim izvajanjem, in tako kot vaja v dialogu, demokraciji in gradnji skupnosti učinkujejo na vse udeležene v sedanjosti, ne le v neki oddaljeni, morebitni prihodnosti.

V zaključnem delu na primeru razvoja konkretne prakse tabora strneva, kako taka oblika dela lahko odgovarja na najbolj aktualne nevrvalgične točke mladih v sodobnem času. Utemeljiva tudi, kako lahko tovrstna oblika dela udejanja nekatera osnovna socialno pedagoška načela, ki se v rigidnih institucionalnih okoljih težje udejanjajo, na kar nas opozarja ravno trenutna kriza, ki vse več mladih pušča

brez dobrih odgovorov, odložene »zunaj sistema« oz. v najboljšem primeru »nekje vmes«. Tabori pa niso razumljeni kot »rešitev« za vse izzive sodobnega časa, pač pa so predstavljeni kot polje, ki omogoča koristno refleksijo naših pedagoških usmeritev ter podporo pri oza-veščanju meja, ki jih strokovnim usmeritvam (inkluziji, zagotavljanju pravičnosti, ustvarjanju dialoških praks) postavlja rigiden institucio-nalni sistem.

Praksa taborov v naravi je že zadnjih 5 let raziskovalno spremljana, s tem pa skrbno načrtovana in reflektirana dejavnost¹, vendar v tej fazi podatki še niso niti dokončni niti analizirani. V pričujočem članku zato primer razvoja koncepta tabora uporabiva bolj opisno oz. za prikaz potencialov tovrstne prakse.

Tabor kot oblika dela z marginaliziranimi skupinami

Zgodovina taborov v Sloveniji

Z razvojem urbanizacije in modernizacije konec 19. stoletja so se kot odgovor na razpadanje skupnosti razmahnil tabori in druge oblike dela z mladimi v naravi. V novo nastajajočih pogojih vse bolj individualiziranega življenja so povezovalne aktivnosti z otroki v naravi pomenile iskanje alternativnih pristopov k izobraževanju, ki bi bolje integrirali sožitje z naravo ter sobivanje v skupnosti (Carty idr., 2019), dva izgubljavača se ideala.

Prvi dokumentirani tabor v naravi na naših tleh so izvedli skavti na območju Kamniške Bistrice leta 1923. Dve leti kasneje (1925) so se na nacionalni ravni pričele izvajati zdravstvene kolonije in letovanja. Po 2. svetovni vojni je vladala velika potreba po pomoči družinam in skrbi za v vojni osirotele otroke. Organizirane so bile številne kolonije in letovanja. Delovati so pričeli tudi prvi zavodi (danes vzgojno-izobraževalni zavodi), ki so prav tako snovali svoja letovanja in druge aktivnosti v naravi. Med vojno je bila skavtska organizacija onemogočena in prekinjena, skavti so ponovno pričeli delovati pri nas leta 1990. Vrzeli so zapolnili taborniki, ki so bili ustanovljeni leta 1951 in nadaljevali s tradicijo taborjenja na naših tleh (Jurčec, 2016).

Pomemben mejnik v razvoju taborov kot podporni aktivnosti pri psihosocialni obravnavi in hkrati začetek sistematičnega znanstvenega raziskovanja na terenu znotraj tega polja so terapevtske kolonije in tabori, ki jih je leta 1975 pričel izvajati Bernard Stritih s

¹ Nastaja namreč doktorsko delo Primoža Miklavžina *Ustvarjanje vmesnih prostorov za srečevanje in dialog mladostnikov iz raznolikih skupin*.

somišljeniki, ki so se „srečali na begu“ pred institucionalnim aparatom, kjer ni bilo možno tvegati individualnosti, pred svetom, v katerem ni mogoča vzgoja, pač pa le kondicioniranje (Stritih in Možina, 1992). V tem kontekstu pride v ospredje, v skladu z antiavtoritarnimi gibanji, ki so v tistem času prevevala tudi slovenski pedagoški prostor, diskurz o novi vlogi odraslega, vzgojitelja, pedagoga. Stritih (1992) govori o vključitvi vzgojitelja v življenje skupine, kar omogoča uveljavljanje načela, da vzgojitelj »ne dela z mladimi, ampak z njimi živi«, in postane eden ključnih vzgojnih prijemov na terapevtskih kolonijah in taborih (Stritih, 1992). Slednje je tudi v skladu s socialno pedagoškimi načeli, ki so se udeležala npr. pri logaškem eksperimentu in drugih oblikah eksperimentalnega dela, ki se je v tistem času razvijalo kot poskus preobražanja okostenele institucionalne pedagoške realnosti.

Terapevtska kolonija na Rakitni 1975 velja za prvo akcijsko raziskavo na psihosocialnem področju na naših tleh (Mesec, 2006). Konceptualno in teoretično so bili ti poskusi utemeljeni z novo paradigmo neavtoritarne vzgoje, ki je takrat kot ideja zavela po našem prostoru. Strokovna inovativnost omenjene »terapevtske kolonije« je temeljila na treh pristopih: (1) vključitvijo nepoklicnih prostovoljnih delavcev; (2) skupinskem delu, ki uveljavlja dvosmerno in odkrito komunikacijo in demokratično vodenje; (3) akcijskem raziskovanju, ki temelji na sprotni refleksiji in participativnem raziskovanju (Mesec, 2006). Na teh taborih, ki so neprekinjeno potekali do leta 2009, nekateri projekti, ki jih lahko razumemo kot naslednike te prakse pa potekajo še danes, so udeleženi dokazovali, da obstaja alternativa tedaj zelo rigidnemu institucionalnemu sistemu »resocializacije« mladostnikov. Njihova prizadevanja morda sicer niso radikalno spremenila načina obravnave v institucijah, gotovo pa so imela mnogo učinkov že kot model, o katerem smo mnogi brali ter se o njem učili, ne nazadnje pa so predstavljala tudi temelj za razvoj sistemske psihoterapije v Sloveniji.

Nov pomemben mejnik na področju taborov oz. alternativ izvendružinske vzgoje je utemeljitev doživljajske pedagogike kot alternative in/ali dopolnitve pedagoškim prizadevanjem v institucijah. Doživljajska pedagogika je metoda, ki temelji na izkustvenem učenju, spoznavanju sebe in krepitvi svojih potencialov ter na razvijanju skupinske dinamike. Kot taka je lahko v podporo skupinam otrok in mladostnikov, ki imajo v konvencionalnem izobraževalnem sistemu težave, saj lahko v novih pedagoških okoljih pridobijo pomembno izkušnjo na poti vstopanja v nove, bolj zaželene družbene vloge. Načela,

ki dajejo orientacijo in strukturo projektom doživljajske pedagogike, so: celostnost, naravnost k delovanju, naravnost k skupini, soodločanje in sooblikovanje, nove možnosti odnosov, naravnost na potrebe mladih, naravnost k naravi in ven iz institucionalnih okolij (Krajncan in Habe, 2018), pogosto pa je prisoten tudi element preseganja omejitev vsakdana z vnašanjem različnih avanturističnih elementov. Mitja Krajncan, ki velja za prvega promotorja praks pod imenom »doživljajska pedagogika« v Sloveniji, je nove ideje o možnih oblikah celostne obravnave, katere moto je »s srcem, glavo in rokami«, prenesel v naš prostor iz Nemčije, kjer je ta pristop že dlje časa uveljavljen (npr. Ziegenspeck, 1992). Leta 1992 je s sodelavci izvedel prvi projekt doživljajske pedagogike pri nas. Projekti so se potem nadaljevali ter razširili svoj domet, predvsem po prostoru zavodske vzgoje v Sloveniji (Krajncan in Habe, 2018).

Omeniti je potrebno še prakso taborov, ki so bili izvajani s ciljem preizkušanja pogojev deinstitucionalizacije v našem prostoru. Gre za obliko, kjer strokovnjaki, prostovoljci, akademiki in drugi taborijo v oz. ob veliki instituciji azilskega tipa, v kateri so praviloma dolgotrajno nastanjene osebe z več diagnozami (psihiatričnimi in drugimi). Tabor ima v tem primeru namen vnašanja običajnega utripa življenja v institucijo, rahljanja njenega rigidnega ustroja (tako v smislu poteka dneva kot v smislu hierarhičnih odnosov, ki v institucijah praviloma vladajo), pa tudi odpiranja institucije v skupnost oz. povezovanja praviloma segregiranih (zaprtih) ljudi s skupnostjo (Flaker, 2015). Pomeni lahko tudi velik doprinos za javno odpiranje teme bivanja v velikih institucijah z vidika kršenja človekovih pravic. Za pionirski projekt v tem smislu štejemo tabor v Hrastovcu, ki je bil izveden leta 1987 (Hrastovski anali, 1988) in je imel mnogo neposrednih in posrednih učinkov še prihodnja desetletja. Tri desetletja kasneje smo s skupino, katere del sem tudi soavtorica članka, podoben projekt izvedli v drugem podobnem zavodu, kar smo tudi akcijsko raziskovalno spremljali ter podrobneje opisali v tematski številki revije *Socialna pedagogika* (Razpotnik in Rapuš Pavel, 2017). Tabor je pomenil bogato učno izkušnjo za vse udeležene (stanovalce zavoda, študente, strokovnjake, zaposlene), dal je uvid v možnosti, pa tudi v omejitve pogojev deinstitucionalizacije. Morda vendarle ni s taborom (in okoli tabora povezanimi drugimi aktivnostmi in gibanji) nepovezano dejstvo, da je le nekaj let kasneje ravno zavod, v katerem je bil tabor izveden (in kasneje še nekajkrat ponovljen z novo sestavljeno skupino, katere iniciativo je prevzela Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani), postal pilotni zavod, ki se v tem trenutku odpira

v skupnost oz. se večji del stanovalcev seli v manjše bivalne enote po regiji s podporo evropskih sredstev².

Predstavitev aktualne prakse: tabor kot alternativni vmesni prostor

Soavtor članka sem (tudi nekoliko inspiriran s terapevtskimi tabori in doživljajsko pedagogiko) leta 2004 pričel razvijati alternativni koncept taborov, ki je izhajal iz potreb mene kot strokovnjaka, saj sem strokovno delo z mladimi opravljal ali še opravljam v različnih institucijah in ob tem čutil njene možnosti in tudi omejitve (vzgojni zavod, azilni dom, nevladne organizacije, dijaški dom, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani). Iskal sem nove možnosti, alternative togemu in brezosebneemu institucionalnemu okolju, kreativnejše ozračje in prostore (Müller, 2006), ki bi omogočali ustvarjanje zaupanja in povezanosti, udejanjanje strokovnih načel ter idealov, obenem pa nudili odgovore na pereča družbena vprašanja, ki sem jih v svetu mladih zaznaval kot strokovnjak. V raznolikih kontekstih sem se povezoval s kolegi, s katerimi smo delili entuziazem in željo po preizkušanju novih pristopov.

Pri razvijanju pristopa in koncepta taborov smo se (s skupino somišljenikov) najprej zgledovali po doživljajskih projektih, ki so bili takrat v zavodih v polnem razmahu. Ko sem zapustil zavodsko okolje in pričel s strokovnim delom v dijaškem domu in kasneje še v azilnem domu, se mi je na podlagi zaznave, za kako med seboj ločena institucionalna okolja gre, porodila zamisel in želja, da bi vzpostavili prostor, kjer bi se lahko povezovali mladi, s katerimi sem se srečeval v različnih kontekstih. Nadejali smo se morebitnih pozitivnih učinkov tovrstnega povezovanja. Na temeljih teoretičnih konceptov, opazanj, praktičnih spoznanj, reflektiranih izkušenj in učenja z delovanjem na terenu tako vsa ta leta gradimo nov pristop. Naš namen je, da bi ta pristop čim bolj odgovarjal potrebam marginaliziranih in drugih

2 Oz. kot piše na strani zavoda: IRSSV (Inštitut republike Slovenije za socialno varstvo) in socialno varstveni zavod Dom na Krasu od aprila 2020 sodelujeta v okviru projekta *Doma na Krasu*, ki ga sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada Operativni program za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020: 9. prednostna os: Socialna vključenost in zmanjševanje tveganja revščine, prednostna naložba 9.2.: Izboljšanje dostopa do cenovno ugodnih, trajnostnih in visokokakovostnih storitev, vključno z zdravstvenimi in socialnimi storitvami splošnega interesa, specifični cilj 9.2.1: Pilotno preizkušeni pristopi za boljšo integracijo storitev dolgotrajne oskrbe) in Republika Slovenija v okviru operacije OP20.05341/7 “Doma na Krasu”. Projekt predvideva preobrazbo oz. začetek deinstitucionalizacije zavoda Dom na Krasu, kot jo narekujejo *Skupne evropske smernice za prehod k skupnostnim oblikam oskrbe* (www.domnakrasu.si).

mladih, omogočal udejanjanje strokovnih usmeritev socialne pedagogike in sorodnih strok ter imel tudi potencial omogočanja socialno pravičnejšega socialnega okolja za vse udeležene. V skladu s Stritihovo (1992) mislijo, ki pravi, da tradicionalne vzgojne skupine utrjujejo družbo neenakih možnosti, saj je pri vzgoji, ki utrjuje razredno delitev družbe, neenakopravnost sredstvo in cilj vzgoje. Cilj naših taborov je ponuditi model preseganja tovrstnih delitev. V nadaljevanju opiševa nekaj faz, v katerih je potekal razvoj našega koncepta taborov.

Faza vzdržljivostnih aktivnosti in krepitev moči

Kot vzgojitelj mladostnikov v vzgojnem zavodu sem soavtor tega članka v iskanju lastnega pristopa uvidel, da lahko mladim največ ponudim, če jih peljem v naravo, kjer se osvobodimo institucionalnih »zavodskih« spon in se povezujemo v nepredvidljivih, a obenem vsakodnevnih okoliščinah skupnega bivanja v naravi.

V obdobju 2004 do 2009 sva s kolegom izvedla poletne projekte, na katerih so sodelovali mladostniki iz vzgojnega zavoda, kjer sva bila zaposlena. Cilj najinih prizadevanj je bil predvsem mladostnike učiti vztrajnosti in jim ponuditi možnosti, da krepijo in najdejo v sebi ter skupini moč. Skupaj smo premagovali fizično zelo težke izzive – večdnevna hoja v visokogorju (osvajali smo številne dvatisočake), celodnevne kolesarske ture (tudi več kot 100 km), plavali in izvajali druge adrenalinske dejavnosti (rafting, prosto plezanje ...), kar sovpada s konceptom doživljajske in avanturistične pedagogike.

Faza socialne integracije

Ko sem strokovno pot nadaljeval v dijaškem domu, sem se pri snovanju naslednjih projektov in taborov konceptualno naslanjal na ideje socialnega vključevanja oz. integracije, saj sta se mi razslojenost in individualizem izpostavila kot pomembni temi tistega obdobja. Ohranil pa sem okvir aktivnosti, ki krepijo vztrajnost in se odvijajo v naravi.

Najprej me je vodila želja, da bi marginaliziranim otrokom, ki bivajo v zavodih, omogočali stik z vrstniki, ki so dobro socialno integrirani, kar naj bi po mojem tedanjem razumevanju imelo pozitivne učinke na njihovo družbeno pozicijo in samopodobo.

Na taborih leta 2010 in 2011, ki sva ju snovala s kolegico iz dijaškega doma, smo tako odprli prostor združevanja dijakov iz dijaškega doma in mladostnikov iz zavoda. Uvideli smo, da s tovrstnim povezovanjem vsi pridobimo ter da dobrobit ni predvsem enostranska (v smislu, da bi pridobili predvsem mladostniki iz vzgojnih zavodov, ki

imajo na splošno manj priložnosti), kot smo morda predvidevali.

Ko smo nato z ekipo sodelavcev konec leta 2011 pričeli izvajati nekajletni projekt socialne integracije mladoletnih prisilcev za mednarodno zaščito v azilnem domu, kjer smo uvajali metodo dela na terenu – ven iz institucije, model »družinske obravnave« in nudili psihosocialno pomoč posameznikom, smo na taborne (2012 do 2014) povabili še mladoletne prisilce za mednarodno zaščito in begunce ter s tem dodali dimenzijo medkulturnega povezovanja in tovrstne inkluzije.

Navdušeno smo spoznavali, da različnost, ki smo jo omogočali na taborih in drugih projektih srečevanja in sodelovanja, ni ovira, ampak predvsem izjemno pedagoško bogastvo, iz katerega se skupina uči, črpa in raste. O tem, kako skupina, ki bi jo zdravorazumsko morda označili za ranljivo in rizično, torej mladoletni prisilci za mednarodno zaščito, ne predstavlja ovire, ampak izrazit vir za skupino, so denimo pričale mnoge izkušnje, ki so izkazovale, kako so ti mladi pogosto življenjsko izkušeni in večji ter iznajdljivi v raznolikih vsakdanjih situacijah, pogosto pa so v skupini tudi spontano zavzeli vlogo nekoga, ki je občutljiv za potrebe posameznikov in skupine, ki hitro prepozna posameznika v stiski in priskoči na pomoč (pri premagovanju fizičnih naporov ali sicer).

Faza ustvarjanja odprtega vmesnega prostora

Sledil je nekajletni premor, nakar smo leta 2019 znova izvedli poletni tabor, ki smo ga na novo in bolj poglobljeno teoretično osmislili. Ohranili smo spoznanja, ki smo jih nabirali na predhodnih taborih in projektih: da je izkušnja intenzivnejša, ima večji učni potencial in pa potencial delovanja v smeri večje socialne pravičnosti, če so udeleženci iz raznolikih skupin ter da je medsebojno srečevanje in povezovanje najintenzivnejše, če mladim ponujamo aktivnosti, ki so jim v izziv. Obenem smo izhajali iz spoznanja, da je problematika, ki sodobne mlade najbolj pesti, ravno osamljenost, iztrganost iz skupnosti in individualizem (Ule 2011, 2021). Novost je bila tudi, da smo sledili konceptu »odprtega prostora«, v skladu s katerim se strokovnjaki zavestno umikajo iz ekskluzivne dominantne vloge (Vanderbroeck idr., 2009) in prepuščajo iniciativo udeležencem. **Odprti prostori** omogočajo nedorečenost, spontanost in alternativne rešitve, ki so plod skupinskih pogajanj, ki nadomestijo urnike in toge pravilnike. V okoljih, ki so v večji meri očiščena »pedagoške in institucionalne navlake«, a še vedno ohranjajo določeno raven pedagoškega diskurza, se ponujajo možnosti za bolj sproščene vsebine, ki so hkrati instrumentarij za zabisovanje socialne segregacije in marginalizacije

(Kiilakoskia in Kivijärvia, 2015). V skladu z novo usmeritvijo smo si prizadevali čim manj posegati v dogajanje in smo v ta namen ukinili formalnosti, urnike, skupne sestanke in druge vnaprej definirane obveznosti, da bi se lahko bolj prepuščali toku dogajanja, ki ga oblikuje vsakokratna skupina. Seveda smo jasno intervenirali v situacijah in primerih, ko je bilo potrebno zagotavljati varnost. Takšna usmeritev zahteva drugačen pristop: stalno prisotnost odraslih, budno opazovanje dogajanja, preverjanje počutja posameznikov ter nenehno usklajevanje in pogajanje. Hkrati smo začeli slediti tudi načelu minimalne intervencije odraslih. To pomeni zavestno umikanje na obrobje dogajanja, kolikor je v danem trenutku mogoče in varno, da bi sprostili prostor, ki bi ga potem lahko zavzeli mladi s svojimi iniciativami. Tako je vodenje odraslih nadomestilo pridruževanje mladim in njihovim pobudam, za katere se je tako odprlo več prostora.

V skladu s temi pristopi se je odvil tabor 2019, ki je bil nekoliko specifičen, saj smo ga začeli z vzponom na Triglav, trajal je le 5 dni, na njem pa je sodelovalo le 7 mladostnikov. Ko smo po osvojenem vrhu preživeli skupaj še tri dni na tabornem prostoru, se je zdelo, da teče vse spontano in da usmeritve odraslih niso potrebne.

Na naslednjem taboru leta 2021 (2020 tabora nismo izvajali zaradi pandemije) je bila skupina številčnejša (skupaj nas je bilo 18), več časa smo preživeli skupaj na travniku (7 dni) in uvideli, da povsem brez strukture ne gre. Tretji dan so se pričela trenja znotraj ekipe, saj smo zaradi obilice dela odrasli pregorevali, mladi pa so se zabavali na svoj način in niso v dovoljšnji meri opazili, da je za vzdrževanje taborne skupnosti potrebno sodelovanje in delo. Na kriznem sestanku, kjer smo vsi udeleženci konstruktivno sodelovali, smo skupaj ugotovili, da rabimo določeno stopnjo regulacije. To potrebo so izrazili tudi mladostniki.

Na taboru 2022, kjer nas je bilo skupaj 24 udeležencev iz raznolikih skupin, priključili so se nam še mladoletni begunci iz Ukrajine, smo nato (na podlagi izkušnje in dogovora s skupino od preteklega leta) sproti določali dežurne ekipe, ki so bile zadolžene za potrebno delo. Kljub relativni velikosti skupine in nekaj strukture smo ohranili odprtost in spontanost ter se glede na želje in potrebe posameznikov občasno delili v skupine. Ostali smo en organizem, znotraj katerega je prihajalo do intenzivnega medsebojnega povezovanja med udeleženci.

Faza oblikovanja raznolike skupnosti

Tabor leta 2023 je nov mejnik v razvoju koncepta taborov, ki smo jih doslej snovali. Zanimanje za naše taborne se je okrepilo. Ohranjamo jedro skupine, postali smo povezani, v svoje vrste pa

sprejemamo nove udeležence, ki jih vabimo po ključu raznolikosti ali pa nas najdejo sami. Zdi se, da smo postali skupnost. Ne le zaradi večjega števila udeležencev (na tabornem prostoru nas je bilo poleti 2023 skupaj 45), ampak predvsem zaradi medsebojnega zaupanja, medsebojne skrbi in pomoči, kar nas je karakteriziralo že prej in se z velikostjo skupine ni razblinilo. Poleg tega pa na taborih vzpostavljenе vezi mnogi ohranjajo tudi med letom. Komunikacija med udeleženci je bila ves čas izjemno spoštljiva, vsi so sodelovali pri opraviilih in se odzivali na potrebe skupine.

Pređen smo vstopili v to situacijo, smo bili izvajalci negotovi, saj nismo vedeli, kako bomo lahko uresničevali zamišljene koncepte in kako bomo s tako veliko skupino izvajali aktivnosti, kot so hoja v hribe, čolnarjenje po jezeru, plezanje na naravni steni in vse drugo. Tako dinamičen program aktivnosti se zaradi intenzivnosti doživljanja, intenzivnosti odnosov in zaradi obvladljivosti in zagotavljanja varnosti običajno izvaja v manjših skupinah. Sorazmerno več je tudi potrebnih opravil v taborni skupnosti. Velike organizacije načeloma potrebujejo več regulacije in strukture.

Sprejeli smo dve odločitvi: (1) da ne bomo krčili skupine in zavirali naravnega procesa rasti skupnosti, ampak se bomo skušali prilagodili novim razmeram; (2) da bomo kljub novim okoliščinam sledili konceptu odprtosti in ne bomo uvajali dodatne strukture, če ne bodo tega izrazito terjale okoliščine.

Presenečeno smo ugotavljali, da proces spontano teče, da ne rabimo dodatne podpore v podrobnejših pravilih in urnikih. Prilagodili smo se na način, da smo se pogosteje delili v skupine glede na potrebe ter interese in smo se nato spet združevali. Otroci in mladostniki so si našli privlačne oblike druženja in poprijeli za delo, ko so bili na vrsti oz. ko je bilo potrebno. Zavedanje posameznikov in skupine o pomenu sodelovanja in medsebojne pomoči se je iz dneva v dan krepilo.

Skupina udeležencev je bila na tem zadnjem taboru zelo heterogena. Tabora so se udeležili otroci in mladostniki iz raznolikih skupin:

- otroci, ki bivajo v vzgojnem zavodu,
- mladoletni prosilci za mednarodno zaščito, ki bivajo v enoti azilnega doma,
- otroci begunci iz Ukrajine, ki bivajo v različnih institucijah,
- otroci, ki bivajo v enoti doma ene izmed šol s prilagojenim programom,
- otroci iz romskih družin,

- dijaki iz dijaških domov,
- drugi otroci, mladostniki,
- študenti.

Pri razmisleku o raznolikosti udeležencev se lahko opremo tudi na koncept *kompleksne neenakosti* (Pakulski, 2005), ki nadomešča zgolj družbene razrede in v sklopu katerega se skupine mladostnikov razume tudi glede na okoliščine, kot so etnična pripadnost, jezik, kultura, izobraževalno okolje, socialno-ekonomski položaj idr., po katerih se skupine razlikujejo od drugih. Heterogena je bila tudi skupina vodij, v kateri sva sodelovala oba avtorja prispevka, vzgojitelj VIZ Smlednik in študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Na tem zadnjem taboru bi bila lahko glede na udeležence izrazita tema medsebojne kulturno jezikovne raznolikosti. Vendar pa je močno načelo delovanja na taboru usmerjenost v povezovanje in ne izpostavljanje razlik, ki bi bile skupinam v zunanjem okolju morda a priori pripisane (glede na etnično pripadnost, deželo izvora, jezik ...). Na ta način sproščeno okolje omogoča povezovanje po raznolikih elementih. Npr. prosilec za azil, ki je v Slovenijo prišel iz ene od afriških držav, in mladostnik iz dijaškega doma najdeta močno skupno povezovalno točko, ki je glasba, ki je obema všeč. To ju družiti in pomaga presegati tudi morebitno jezikovno oviro. Lahko bi rekli, da se na način poudarjanja in iskanja podobnosti namesto razlik in pa zabrisovanja razlik, ki sicer predstavljajo podlago za družbeno kategorizacijo, družbene razdalje, ki sicer veljajo v družbi, na taboru raztapljajo³. M. Felder (2021, v Hajisoteriou in Sorkos, 2023) poudarja, da je poslanstvo inkluzivnega izobraževanja zagotavljanje enakih možnosti vsem otrokom in mladostnikom, pri čemer naj bi bila raznolikost dobrodošla in sprejeta kot priložnost za rast skupnosti.

Na pripravah in evalvacijah smo pogosto tehtali med tem, da bi dodatno izkoristili izjemen učni potencial, ki ga ima skupina, in bi izvajali kakšne tematske pogovore za obravnavo velikih tem (raznolikost, strpnost, svoboda ...). Vedno znova pa je prevladalo stališče, da lahko takšni pogovori izpostavljajo določene stigme, odpirajo rane in posameznike spravljajo v stisko. Posameznikom je prepuščeno, da povedo o sebi in svojih stališčih, kar želijo, kolikor želijo in komur želijo; prav tako, kot to velja v povsem običajnih vsakodnevnih kontekstih. Vse to zbuja vzdušje, ki ga udeleženi lahko občutijo ter ga tudi opisujejo kot sproščeno, svobodno, vsakodnevno, sprejemajoče.

3 Ta pristop avtorica C. Yang (2016) imenuje »zabrisovanje meja mi – oni« oz. orig. »blurring us and them«.

Izhodišča in koncepti, ki se udejanjajo v taborih v naravi

Mladi v institucijah in dosedanja prizadevanja za prehod v skupnostne oblike dela z njimi

S preobražanjem oblik dela z mladimi, ki so nastanjeni v institucijah, sta tako v svetu kot v Sloveniji zelo povezana dva koncepta, ki ju bova v nadaljevanju umestila. Gre za procesa deinstitucionalizacije in normalizacije. Oboje izhaja iz številnih spoznanj o škodljivosti velikih ustanov ter o nezmožnosti za kakovostno strokovno delo, ki iz njih izhaja (Goffman, 2019). Prvi val deinstitucionalizacije je spodbudilo in omogočilo hkratno vplivanje različnih družbenih in strokovnih gibanj ter svetovnonazorskih usmeritev v 60. letih prejšnjega stoletja. Pobude so izhajale iz razvoja znanstvenih disciplin, kot so psihologija, pedagogika, sociologija, pravo, socialno delo, socialna pedagogika (slednja predvsem v deželah, kot so Danska, Finska, Nizozemska, Nemčija), pa tudi medicinske znanosti, gibanja za človekove pravice ter razvoj javne skrbi in nastajajočih alternativnih pristopov (Kobolt idr., 2019). Opisani trendi so omogočili znanstveno proučevanje ter javno dokumentiranje negativnih učinkov institucionalizacije na različne populacije. Hkrati se je krepila družbena skrb za zaščito človekovih pravic in pravico do podpore za mlade v kar najmanj restriktivnem okolju. Na teh spoznanjih je temeljil že leta 1967 začet logaški eksperiment, ki ga Petrovec (<http://www.socialneinovacije.si>...) umesti kot poskus, da bi na humanizmu utemeljenih metodah dela dokazali, da je mogoče uspešno delati z mladostniki, ki so veljali za »neprilagojene«. Po štirih letih intenzivnega dela se je potrdila hipoteza, da je to mogoče, socialna klima, ki odraža počutje osebja in mladih v ustanovi, se je občutno izboljšala. O širini in sodobnosti strokovnih vsebin, vključenih v prenovo, pišejo tudi A. Kobolt idr. (2019). Kot del teh istih strokovnih tokov humanizacije institucionalnih kontekstov je, spodbujen z uspešnostjo prvega, pri nas kasneje (1975) potekal še drugi eksperiment, ki je podobna načela poskušal vpeljovati v ženski zapor na Igu. Tudi ta se je izkazal za uspešnega, uporabljena doktrina pa je znotraj penologije dobila ime »socialno terapevtski pristop« (Petrovec, <http://www.socialneinovacije.si>).

Skozi leta so se ustanove, namenjene izvendružinski vzgoji otrok in mladostnikov, zmanjševale, postajale so bolj opremljene v smislu kakovosti bivanja. Vseeno pa ne moremo trditi, da je bil ta proces izpeljan do konca. Prekinjali in preusmerjali so ga (vse do danes) mnogi družbeni trendi, med drugim ponovni vzpon avtoritarnosti, razmah medikalizacije, penalizacije in strokovne nemoči kot

posledice vse bolj kompleksnih izzivov zaradi sodobnih, pluraliziranih življenjskih potekov.

Procesa deinstitucionalizacije in normalizacije sta povezana. Deinstitucionalizacija pomeni zapiranje velikih ustanov in hkratno odpiranje in razvoj skupnostnih služb, ki so ljudem blizu in ki odgovarjajo na njihove potrebe (Flaker in Rafaelič, 2023). Procesi deinstitucionalizacije potekajo na ravni materialnih okvirov, kot so stavbe, prostori, geografska umeščenost in njihova ureditev, a še mnogo bolj se tičejo procesov, ki preobražajo odnose med vpletenimi: uporabniki, strokovnjaki, člani skupnosti, javnostjo. Gre za spremembo odnosov med strokovnjaki in uporabniki, za prevzemanje novih družbenih vlog in vključevanje uporabnikov, za premik moči od strokovnjakov k uporabniku (Rafaelič idr., 2017). To se dotika tudi normalizacije, katere osnovna definicija je (Brandon in Brandon, 1988; Dekleva, 1993) omogočanje družbeno razvrednotenim skupinam podporo v takem okolju, ki je čim bolj podobno kulturno normativnim oblikam vsakodnevnega življenja v nekem kulturnem miljeju. Gre torej za zmanjševanje distance, oddaljenosti in segregacije različnih skupin, ki v družbi v določenem zgodovinskem momentu potrebujejo določeno obliko podpore. Brandon in A. Brandon (1988) pri tem poudarita poleg materialnih pogojev normalizacije predvsem njene mehkejše vidike, ki se tako kot pri deinstitucionalizaciji povezujejo s poglobljanjem odnosov med strokovnjaki in uporabniki, demokratizacijo teh odnosov, ki omogoča uporabnikom večanje izbire, ter posledično udejstvovanje v vse bolj običajnih in tudi širše družbeno sprejemljivih družbenih vlogah. Govorita o **načelu običajnega življenja**, ki ga opredeljujejo dobri medčloveški odnosi znotraj organizacije, ki nudi podporo; resnične možnosti izbire, povečana participacija, osebni razvoj in resnično »mešanje« ljudi (teh, katerih družbene vloge so razvrednotene, »označenih oz. stigmatiziranih«, s tistimi, katerih družbene vloge veljajo za »cenjene«).

Na področju dela z mladimi gre torej, če povzamemo srž obeh opisanih konceptov, za odmik od avtoritarnih pogledov na vzgojo (ali celo prevzgojo), ki želi »popravljeni« posameznike, k fokusu na življenjske pogoje, saj gre pri segregiranih skupinah pogosto tudi za socialno deprivilegirane dele družbe (npr.: pripadniki romske skupnosti, priseljenci, prosilci za azil, mladi iz manj spodbudnih družinskih okolij), katerih vedenja nikakor ni mogoče interpretirati kot »individualno patologijo«, pač pa prej kot posledico odrinjenosti, zgodovinske zatiranosti, manjšega dostopa do virov moči v družbi.

Basaglia (1967), znameniti tržaški pionir opuščanja nehumanih velikih psihiatričnih ustanov in preobražanja celotnega psihiatričnega

sistema v skupnostnega, poudarja pri deinstitucionalizaciji še neza-nemarljiva dva vidika, in sicer vidik človekovih pravic, ki ne morejo biti zares upoštevane, dokler ljudje živijo v velikih ustanovah ter v povezavi s tem vračanje državljskih pravic ljudem, ki so prej bivali v institucijah.

Procesi deinstitucionalizacije ter sledenje načelom normalizacije razpirajo klasični trikotnik obravnave (strokovnjak, institucija, uporabnik) v večdimenzionalne odprte prostore (Flaker, 2001), kar je uporabna prizma tudi za naš razmislek, saj so prav tabori v naravi izbrana oblika, kjer se udejanja oboje: zgodi se premik v novo, institucionalno še nepopisano okolje, odnosni prostor pa se odpira v skupnost, ki preseka s tradicionalno diado »strokovnjak – uporabnik« ali »učitelj – učenec«. S tem se omogoča tudi preseganje heglovske dialektike »gospodarja in sužnja«, ki z vidika kritične pedagogike pesti konvencionalno izobraževanje in o kateri piše med drugim Freire (2019). Odpre se dialoški prostor, ki namesto enosmernosti in nadvlade omogoča dialog ter bolj demokratične procese.

A. Rafaelič idr. (2017) problematiko deinstitucionalizacije v Sloveniji zelo dobro strnejo tako, da izpostavijo njeno dolgo in bogato zgodovino, ki so jo usmerjali in vodili akademiki ter družbena gibanja; oboji so ustvarili veliko znanja in tudi uporabno tehnologijo ter metode za oskrbo in podporo ljudi v skupnosti. Obenem pa poudarijo odsotnost doseganja systemske deinstitucionalizacije, saj se v vsem tem času ne sistem ne zakonodaja nista spreminjala v smer, ki bi podprla skupnostne oblike dela. Ključni problem je v tem, da se večino sredstev za oskrbo izven družine še vedno namenja institucionalnemu varstvu, skupnostne službe pa ostajajo podhranjene. A. Kobolt idr. (2019) ugotavljajo, da je na podlagi vseh dostopnih analiz institucionalne zavodske vzgoje postalo jasno, da je preleviti institucijo v dom, predvsem zaradi narave organizacijskih struktur, na katere opozarja že Goffman (2019), tudi ob izvedeni liberalizaciji težko uresničiti.

O deinstitucionalizaciji ter normalizaciji govorimo tudi specifično na področju mladih. Avtorice A. Kobolt idr. (2019) navajajo *Smernice Združenih narodov za alternativno oskrbo za otroke* oz. UN Guidelines for the Alternative Care of Children (2010) (Guidelines, člen 29), ki institucionalno skrb definirajo kot oskrbo, ki se odvija v različnih oblikah izvendružinskega skupinskega okolja, kot so npr. krizni centri ter druge ustanove, ki zagotavljajo kratkoročne in/ali dolgoročne oblike institucionalne skrbi, vključno z različnimi vzgojnimi skupinami. Navajajo (prav tam) tudi vir *Eurochild* (2014, str. 6), ki v povezavi s tem izpostavlja, da se ta oskrba pogosto odvija v veliki

ustanovi za namestitvev in oskrbo, ki ni zasnovana v skladu s potrebami otrok, niti po vzoru družinskega življenja, kar se kaže v značilnostih, ki so tipične za kulturo institucije (depersonalizacija, toge rutine in pravila, obravnava v velikih oddelkih s prisotnostjo socialne distanciranosti, odvisnosti in zmanjšane možnosti za aktivacijo mladih). »Small group homes«, v našem prostoru poimenovane »stanovanjske skupnosti«, pa so po navedbah vira *Eurochild* (2014, str. 7) takšen tip ustanove za bivanje, kjer majhna skupina otrok/mladih živi v namestitvi, integrirani v lokalno skupnost in kjer mladi živijo v okolju, čim bolj podobnem družinskemu. Zagotavljanje marginaliziranim skupinam v družbi obliko bivanja, ki bo čim bližje normativnim, je tudi bistvo pristopa normalizacije, kot jo razlaga denimo Dekleva (1993).

Ko smo na področju deinstitucionalizacije ter normalizacije v našem prostoru, je nujno poleg že omenjenega Logaškega eksperimenta omeniti še nedavni projekt, katerega sredstva so bila namenjena prav deinstitucionalizaciji na področju institucionaliziranih otrok in mladih ter katerega rezultat je ponovno sistemsko uvajanje sprememb v vzgojne zavode (Kreft, 2019); najizrazitejši premik je njihova bolj regionalna organiziranost in pa njihovo formalno preimenovalje iz vzgojnih zavodov v strokovne centre, ki bi poleg svojega bolj institucionaliziranega vidika delovanja (ki žal marsikje ostaja nedotaknjeno) lahko posegali tudi v skupnost in se odzivali na stiske takrat in tam, kjer se te pojavljajo, na primer z na novo vzpostavljenimi mobilnimi službami.

Skupne značilnosti ustanov (kot jih povzemajo tudi A. Kobolt idr. 2019), kjer bivajo mladi in jih je treba preobraziti v skupnostne oblike dela, so njihova izoliranost od skupnosti, ki omogoča le malo priložnosti za običajne življenjske izkušnje; dejstvo je, da v njih biva veliko število oseb; podaljšujejo obdobje ločenosti od družine, prijateljev, skupnosti, organizirane pa so, zaradi rutin, ki v njih vladajo, tako, da ne morejo omogočati zadovoljevanja individualnih potreb in želja otrok ter mladostnikov.

V naših taborih v naravi je glavnina mladih iz različnih institucij, četudi je pomemben element, da ne gre le za mlade z izkušnjo institucije. Najpogostejše izkušnje so bivanje v vzgojnem zavodu, v domu šole s prilagojenim programom, v centru za tujce ... Tako je izstopanje iz institucionalnih okvirov ter sledenje načelom normalizacije eden temeljnih razmislekov našega delovanja oz. razvoja naših praks. Gre za vzpostavljanje okolja, ki je drugačno od institucionalnega, za odmik od rigidnih praks, ki lahko postopoma vodijo v nove, odprte oblike sodelovanja in sobivanja.

Izkustveno in doživljajsko učenje, kritična pedagogika ter socialna pravičnost kot skupni cilj obojega

Doživljajska pedagogika oz. širše – uporaba doživljajskih metod za doseganje (socialno) pedagoških ciljev – je pristop, ki temelji na izkustvenem učenju, učenju v skupini, njena podlaga pa je demokratizacija pedagogike ter iskanje alternativ posebej za tiste skupine mladih, ki jih konvencionalni pedagoški pristopi ne dosežejo zadovoljivo. V njeni srži se skrivajo prvine kritične pedagogike, obenem pa je tudi šolski primer uporabe različnih temeljnih socialno pedagoških usmeritev v praksi.

V nadaljevanju s pregledom nekaterih avtorjev in avtoric, ki pišejo o uporabi doživljajskih, izkustvenih metod in/ali taborov, izostriva nekatere za najin razmislek ključne teoretske podlage, ki jih sprti povezujeva z našo prakso taborov v naravi.

Izkustveno, doživljajsko učenje v najširšem smislu lahko definiramo kot filozofijo ali metodologijo, kjer se ti, ki izobražujejo, namenoma aktivno povezujejo z učenci (oz. širše – z udeleženci teh praks) znotraj direktnih izkustev ter tudi fokusiranih refleksij z namenom pridobivanja izkušenj, znanja, veščin, kritičnega uvida, gradnje vrednostnega sistema (Association for Experiential Education, 2004). Pogosteje zastopani in navedeni cilji, nameni in usmeritve izkustvenega in doživljajskega učenja so med drugim gradnja osebnosti (Brookes, 2003), razvoj kritičnega mišljenja (Brookfield, 2012) ter usmerjenost k pravičnejšim družbenim razmeram (Itin, 1999). M. Breunig (2005) piše o izkustvenem, doživljajskem učenju in izhaja iz pogosto ponovljene predpostavke, da izpostavljanje teoretičnega znanja znotraj izobraževanja ne zadošča, prav tako pa je z njenega vidika nezadostna še tako bogata doživljajska praksa znotraj pedagogike, nepovezana s širšim teoretičnim znanjem oz. izolirana od širšega razmisleka ter refleksije. S tem avtorica pravzaprav na svoj način ubesedi eno izmed spoznanj Freira (2019), pionirja kritične pedagogike, čigar misel lahko še danes ob pregledu člankov s ključno besedo »kritična pedagogika« najdemo kot podlago sodobnejšim razmislekom in številnim raziskavam, ena od katerih je tudi raziskava avtorice M. Breunig (2005). Freire (2019) govori o nujnosti povezanosti teorije in prakse, saj šele v medsebojni povezanosti tvorita celoto, v nasprotnem primeru pa lahko po njegovem vodita bodisi do aktivizma (praksa brez teorije) ali do verbalizma (teorija brez prakse). Razmislek o ciljnih in namerah naših pedagoških praks ter aktivnosti, tudi alternativ in novosti, ki se sicer rojevajo iz že

obstoječih teoretskih spoznanj in analize potreb v trenutni situaciji in ki jih vnašamo v pedagoški prostor, vodi k ozaveščanju ter oblikuje možnost povezovanja s teorijo. Tako vidimo, da sta pedagoška teorija in praksa vzajemno odvisen spoj neprenehoma dopolnjujočih se vidikov, ki med seboj nista v vzročno posledični, pač pa prej krožno povezani relaciji. O pomenu zastavljanja vprašanj o smotru, namenu in ciljnih izobraževanja v sodobnem času govori tudi Biesta (2010) v svojih delih, ki so kritična do pasivnega sprejemanja instrumentalne narave izobraževanja in tudi do njegove nereflektirane kvantifikacije. M. Breuing (2005) še navaja, da imata izkustvena, doživljajska ter kritična pedagogika skupni cilj, ki je oblikovanje pravičnejših razmerij moči in pravičnejšega sveta s pomočjo izobraževanja. To je tudi eno izmed izhodišč najinega razmisleka. V praksah taborov v naravi se namreč poleg neprestanega prepletanja teorije s prakso nahaja tudi vizija, namera ali cilj premoščanja nekaterih perečih izzivov sodobnega časa, konkretno poglobljanja neenakosti (Wilkinson in Pickett, 2012), ki se kaže tudi na področju izobraževanja, pa tudi premoščanja individualizacije, segregacije različnih ranljivih skupin in vse večje nemoči tradicionalnih pedagoških institucij (šol, vzgojnih zavodov, pa tudi zdravstvenega sistema), da bi kompleksne izkušnje danes odraščajočih posameznikov lahko mislili in se nanje ustrezno odzvali. Tako se obstoječe prakse pogosto odzivajo z izključevanjem, ki vodi v stopnjevanje strokovno in človeško preživetih praks umikanja posameznikov v velike institucije, vendarle pa te vse pogosteje predstavljajo še edino možnost, kako lahko družba reši vprašanje nemogoče inkluzije vse bolj kompleksnih stanj njenih članic in članov. Tabori v naravi seveda niso čudežna rešitev za ta velika vprašanja, so pa možen poligon učenja, ki poskuša brezkompromisno uresničevati načela inkluzivnosti, normalizacije, deinstitutionalizacije.

Doživljajske aktivnosti oz. pristopi v pedagoškem prostoru so razumljeni kot prostori dialoga, raznolikosti in socialne pravičnosti tudi v skladu z navedbami A. Dessel in Corvidaeja (2016). Omenjena avtorja tovrstne pristope razumeta kot take, ki omogočajo razvoj in uporabo strategij za učenje o medpresečnosti, socialni pravičnosti ter medkulturnem dialogu. Razumeta jih tudi kot potencial za globlji uvid udeleženi v razumevanje zatiralskih socialnih struktur in kot ustrezno izhodišče za učenje reševanja konfliktov. R. A. Valeeva in I. D. Demakova (2015) naslanjajoč se na analizo v vzhodno evropskem prostoru prisotnih praks Korczacka pa pri uporabnosti taborov izpostavljata predvsem potencial humanizacije izobraževanja ter holistično usmeritev, ki jo ti udeležajo.

Tudi Warren (2006) v svojem članku raziskuje, kateri elementi prispevajo k socialni pravičnosti na polju doživljajske pedagogike (ang. outdoor experiential education). Filozofski temelji tovrstne pedagogike, vključujoč Deweja in Hahna, so tudi v tem primeru razumljeni v luči pedagogike, ki stremi k socialni pravičnosti. V sodobnih praksah doživljajske pedagogike najde številne trende, ki so občutljivi za vprašanja socialne pravičnosti in delujejo inkluzivno. Prihaja seveda tudi do vzajemnega oplajanja in bogatenja raznolikih polij delovanja, kot so doživljajska pedagogika, kritična pedagogika in druge emancipatorne prakse na področju pedagogike. Warren (prav tam) še dodaja, da je zaradi demografskih, okoljskih, ekonomskih in drugih imperativov sodobnosti nujno misliti tovrstne prakse kot pomembne odgovore na vrzeli v vzgoji in izobraževanju dandanes. Dodava lahko, da tudi v slovenskem prostoru (torej tukaj in zdaj) izrazito manjka odgovorov na vprašanje, kako ravnati v primerih različnih ranljivih ali marginaliziranih skupin, ki predstavljajo obstoječim organizacijskim praksam izziv vključevanja. Manjko dobrih odgovorov na tem področju se odraža tudi v kazalnikih, kot so naraščajoče brezdomstvo med mladimi, še posebej tvegan pa je pri tem za mlade prehod iz institucije v samostojno življenje (Kreft Toman, 2017), povečevanje nameščanja mladih v ustanove, ki sicer tradicionalno niso bile namenjene mladim (npr.: posebni zavodi, socialnovarstveni zavodi). Trend pa ni omejen le na našo državo, pač pa ga zaznavajo širom po ekonomsko razvitem svetu.

V svojem delu skupina avtorjev iz nemškega socialno pedagoškega miljeja (Betz idr., 2022) vpeljuje termin »razbijalci sistema«, za katerega pravijo, da ga je v strokovno javnost uvedel istoimenski film Nore Fingscheidt »System crasher« (nem. »Systemsprenger«). Gre za diskurz, ki se je med strokami vzpostavil glede otrok in mladostnikov, ki so deležni izvendružinske oz. institucionalne podpore in to zaradi neuskkljenosti njihovih potreb s ponodbami institucij pogosto menjajo oz. so iz njih notorično izključevani. Avtorji (Betz idr. 2022) se sprašujejo o socialno pedagoških metodah, ki so pri mladih, ki »ne sodijo nikamor« oz. ostajajo v brezciljnem kroženju med institucijami pogosto »odloženi nekje vmes«, posebej uporabne, pri tem pa poleg temeljnih podlag dela, ki so kontinuirano odnosno delo ter pedagoška občutljivost za travmo, omenjajo kot posebej uporabne prav pristope doživljajske pedagogike in pa sodobnejše premisleke glede vzpostavljanja avtoritete. O konstrukciji težavnih mladih na primeru **razbijalcev sistema** govori Peters (2023), ki trdoživost tovrstnih pogledov na mlade povezuje s krizo pedagogike ter tudi zdravstvenih

institucij, oboje pa združuje s krepitvijo diskurza individualizacije odgovornosti mladih za lasten položaj.

Tudi L. Reinhold in M. Mondaca (2023) razpravljata o mladih pod tem označevalcem kot o novem fenomenu. Ugotavljata, da navkljub močnim strokovnim diskurzom inkluzivne naravnosti, ki vlada v Nemčiji na tem področju, vse več pripadnikov specifične skupine otrok in mladih (predvsem ti, identificirani kot mladi s težavami v duševnem zdravju) ostaja z oznako »prevelik izziv za posamezne stroke« (ang. *too difficult to manage*), kar ustvarja številne trende izključevanja. Avtorici v svojem članku izraz namenoma predrugačita iz »mladi razbijalci sistema« v »mladi preživelci institucij«, to pa naredita z namenom destigmatizacije teh mladih in zaradi obrata, ki pokaže na njihovo moč, preživeti mnoge, četudi zanje neustrezne obravnave. V študiji se posvečata vidiku delovnih terapevtov (v nemškem kontekstu je to ena izmed strok, ki se s temi mladimi v institucijah srečuje). Med ugotovitvami raziskave je na prvem mestu tema, ki izpostavlja potrebo po »na uporabnika – mlado osebo – osredinjeno podporo« ter njeno kontinuiranost. Respondenti v raziskavi predvsem izražajo, da je v stiku s temi mladimi potrebnih več na humanistični podlagi gojenih socialno občutljivih pristopov, senzibilnih tudi za ranljive kontekste, iz katerih ti mladi prihajajo.

V nekaterih okoljih (npr. Nemčija), kjer je tradicija doživljajske pedagogike močnejša, je mnogo načinov, kako v posebnih primerih, ki terjajo intenzivno obravnavo, uporabljati doživljajsko pedagoške metode (Ziegenspeck, 1992; Betz idr., 2022).

Naši tabori v naravi niso namenjeni zgolj mladim s slabimi izkušnjami s sistemom. Zgornje izpostavljanje aktualne tematike je bolj namenjeno prikazu tega, kako mnogo več mladih v obstoječih sistemih podpore ne najde svojega mesta in so primorani menjavati organizacije, za katere se pogosto zdi, da se ne morejo zares posvečati njihovim (lahko tudi zelo zahtevnim) specifikam, ker so preveč obremenjene z vzdrževanjem lastnih, četudi okorelih okvirov.

Pedagogika procesnosti, odnosnosti in pomen utopije

Pri izpostavljanju socialne pravičnosti kot ključnega elementa pedagoških praks neobhodno trčimo v težavo, kako si tovrstne prakse lahko zastavimo za cilj, če pa so obstoječi družbeni konteksti in tudi prevladujoče zahteve izobraževanja s tem pogosto nezdružljive. M. Breuing (2005) na to odgovarja na naslednji način. Njen namen pri pedagoškem delu je torej doseganje večje socialne pravičnosti, kar

nujno zajema razvijanje veščin kritičnega mišljenja, ki jih razume kot sredstvo za razvoj socialno bolj pravičnega sveta. Piše, da pogosto naleti na vprašanje, kako si predstavlja udejanjati ta ideal, če pa je splošno sprejeti glavni smoter izobraževanja priprava ljudi na potrebe in zahteve bodočih delovnih mest. Na to odvrne, da po njenem mnenju izobraževanje lahko združuje oboje – pripravlja ljudi na zahteve sveta, »kot je«, a obenem je po njenem mnenju ključni element izobraževanja vendarle odpirati in gojiti vizijo sveta, kot »bi lahko bil«, torej vizijo mogočega sveta. Vizija tega, kar »bi lahko bilo«, je zanj ravn razvoj socialno pravičnejšega sveta. V Feirovih (1970) terminih gre za pomen utopije pri pedagoškem delu.

McCowan (2010) se ukvarja s podobnim vprašanjem ter predlaga pristop, ki pravičnejše in bolj demokratično okolje ustvarja na način, da ga živi, ga omogoča v danem trenutku v obstoječih pedagoških okoljih. Družbo, kakšno si zamišljamo (Freirovsko rečeno – utopijo) s tem »instantiziramo«, tako da jo omogočimo tu in zdaj. To predstavlja učno okolje za vse vpletene (te, ki izobražujejo, tiste, ki se izobražujejo ...). Pomeni tudi vzpostavljanje novih mogočih oblik organizacije. Gre za to, da se simultano odvijajo priprava in realizacija, učenje in aktivnost, dodana vrednost pa je tudi to, da »ustvarjanje pravičnejšega sveta tu in zdaj« omogoča udeležencem (ter zunanjim opazovalcem) izkušnjo ter spoznanje, da so alternative mogoče.

Glede na teoretike kritične pedagogike (Freire, 1970, 2019; hooks, 1994) in izkustvenega, doživljajskega učenja so udeleženci v procesih učenja (učenci, študenti ...) dejavni agenti družbene spremembe. Tovrstni teoretiki udeležence namreč razumejo kot posameznike z lastnimi življenjskimi izkušnjami in znanjem, ki je umeščeno v njihov lastni kulturni, razredni in zgodovinski kontekst in jih nikakor ne razume kot »prazna vedra«, ki jih je treba s pomočjo odraslih (avtoritet, hegemonov) napolniti z vednostjo. Pustimo na tej točki ob strani sicer pomembno temo kritične pedagogike, da je vednost vselej podvržena razmerjem moči in ni nikoli nevtralna (Apple, 2013). Učenci posamezniki, udeleženci v pedagoških procesih, vstopajo v kontekste učenja z lastnimi individualnimi pričakovanji, upanji, sanjami, ozadji, življenjskimi izkušnjami in seveda dolgo zgodovino preteklih vzgojno-izobraževalnih izkušenj, ki so pogosto obarvane tudi z izkušnjami izobraževalne hegemonije, torej takih in drugačnih oblik nadvlade, meni tudi M. Breunig (2005).

V sodobnem evropskem prostoru in širše (Sanderud idr., 2022) so pogoste kritike izobraževanja, ki je instrumentalizirano (Biesta, 2010), kot pomembna se vse bolj dojemajo taka vzgojno-izobraževalna

okolja, kjer lahko otrok ali mladostnik sodeluje v procesu izobraževanja in ga v čim večji meri tudi sam usmerja. Tudi McCowan (2010) v skladu s tem navaja, da so obstoječi poskusi, kako izboljšati participacijo učencev se v pedagoških kontekstih, ujeti v trenutno prevladujočo instrumentalno racionalnost, ki stremi k temu, kako izboljšati rezultate na testih znanja ter kako izboljšati individualno vedenje učencev. Predlaga drugačen pristop, ki deluje tako, da se v pedagoških praksah v stalnem procesu (ang. *ongoing process*) ter v sedanjosti (ang. *present tense politics*) prakticirajo oblike skupnega življenja, ki so obenem želeni izidi izobraževanja (torej življenje v demokratični družbi, socialna pravičnost, zmožnost sodelovanja ter dialoga). Izobraževalni ali pedagoški prostori tako začenjajo udeleževati demokratične skupnosti, za kakršne naj bi svoje učence vzgajale. S slednjim se spet približamo tudi že zgoraj omenjeni ideji avtorice M. Breunig (2005).

Tovrstne (prefigurativne) oblike izobraževanja je po mnenju avtorja (McCowan, 2010, str. 23) v idejnem smislu mogoče povezovati tudi z anarhistično mislijo, pri čemer se nasloni na nekaj avtorjev (Franks, 2003, 2006; Suissa, 2006; Ward, 1982; Gordon 2005b, prav tam) in pravi:

Anarhistične značilnosti interakcij, ki pomeni nehierarhične, prostovoljne, sodelovalne, solidarnostne in igrive interakcije, niso videne kot nekaj, po čemer bi se morala oblikovati prihodnja družba, pač pa so te predpostavke razumljene kot že prisoten potencial socialnih interakcij tu in zdaj. Gre torej za živeto realnost, ki vznikla iz različnih kontekstov in se lahko prilagaja raznolikim kulturnim miljejem, prakticirana pa naj bi bila zaradi njene uporabnosti same in ne zaradi ideje, da mora postati prevladujoč družbeni model.

Spoznanje, ki ga utemeljiva s pomočjo doslej navedenih avtoric in avtorjev, je zelo uporabno tudi za razumevanje taborov v naravi, kot jih prakticiramo sami. Na njih se namreč uresničujejo alternativne pedagoške prakse, ki niso namenjene temu, da bi v prihodnosti postale prevladujoč pedagoški model, ampak temu, da tu in zdaj omogočajo vsem udeležencem vstop v nove družbene vloge, v nove, manj hierarhične in bolj vzajemne odnose, bolj sodelovalne procese skupnega življenja, predvsem pa tistim, ki v obstoječi institucionalni mreži nimajo možnosti udeleževati vidikov sebe kot upoštevanja vrednih, kompetentnih in cenjenih posameznikov, omogočajo tovrstne izmenjave (v besednjaku socialne pedagogike – izhodišče »močnih točk«).

V povezavi s socialno pedagogiko je uporaba taborov v naravi kot poligon raznolikih smotrov, za katere si socialno pedagoška stroka prizadeva in jih lahko strnemo v pojmih socialno vključevanje, povezovanje in vzpostavljanje skupinske kohezije ter krepitev močnih področij (npr. Zorc Maver, 2018). Tabori s pristopom, kot ga gojimo, so zelo v skladu tudi z dvema pomembnima predpostavkama socialne pedagogike, od katerih eno utemelji Müller (2006) in jo predstavi z »metaforo naseljencev in vodnikov«, druga pa je maksima, ki jo kot podlago socialne pedagogike razume Thiersch (1992), imenovana pa je »v vsakodnevno življenje usmerjena socialna pedagogika«. Pri naseljencih in vodnikih gre za povezovanje socialne pedagogike z metaforo vodnikov po nepredvidljivi družbeni krajini (in ne naseljencev, ki povabijo uporabnika v simbolni in fizični prostor, ki ga popolnoma obvladujejo in jim daje premoč); pri Thierschovem konceptu pa gre za podobno usmeritev, ki razume poslanstvo socialne pedagogike v pridruževanju uporabnikom v njihovih vsakodnevnih kontekstih. Tu lahko dodamo še misel A. Mikuš Kos (2019), ki že desetletja v teoriji in praksi raziskuje pomen naravnih virov podpore, glede potreb mladih v psihosocialnih stiskah pa je že v času snovanja psihoterapevtskih taborov izhajala in spoznanja, da je za mnoge otroke s stiskami s terapevtskega stališča pomembnejše, da namesto stika z visoko specializirano ustanovo doživijo ter si pridobijo izkustvo iz novih, drugačnih medosebnih odnosov in odnosov do dela v vsakodnevnih stvarnih življenjskih situacijah.

Naj se na tej točki na kratko dotakneva še dokumenta *International Commission on the Futures of Education* (2021), ki ga je pripravil UNESCO in predstavlja podlago za razmislek o prihodnosti izobraževanja v naslednjih desetletjih. Ključna ideja dokumenta je nujen obrat paradigme, in sicer k bolj sodelovalnim, dialoškim in v skupnosti utemeljenim praksam solidarnosti, kot cilj izobraževanja pa ta dokument izpostavlja med drugim preseganje neenakosti, nepravičnosti ter gradnjo vizije drugačnega sveta. V srcu vizije za novo družbeno pogodbo, ki jo dokument prinaša, je seveda tudi odnos do okolja in njegovih omejitev. Odveč je poudarek, da tabori v naravi (poleg pravkar omenjenih ciljev) tako rekoč v svoji DNK nosijo tudi ta vidik, torej nudijo udeleženi možnost izkušanja sožitja skupnosti v naravnem okolju na načine, ki v to naravno okolje kar najmanj invazivno posegajo (kar bi bil lahko predmet ločenega članka).

Zaključek: vidiki ranljivosti sodobnih mladih, na katere se s tabori odzivamo, ter pri tem uporabna načela socialne pedagogike

Tabori v naravi se odzivajo na nekatere ključne nevrvalgične točke sodobnega časa, pri čemer je ena ključnih razslojenost, poglobljajenje vrzeli med tistimi z več privilegiji in viri ter na drugi strani (sicer zelo heterogeno) skupino nepriviligiranih. Nekateri avtorji razumejo izrazitejšo ranljivost (predvsem z vidika duševnega zdravja oz. psihosocialnih stisk) današnjih mladih kot posledico njihove nevpetosti v skupnosti, ki bi jim nudile občutek sprejetosti in priznanja. Namesto tega je vse več mladih odvisnih od anonimne socialne kontrole, ki se vrši v virtualnem prostoru in je pogosto povsem izven njihovega nadzora (Wilkinson in Pickett, 2012). Avtorja povezujeta porast družbene tesnobe z razpadanjem nekdanjih stabilnih skupnosti v okolju, kjer nas ljudje poznajo. »Občutek identitete je bil svoje čase vdolan v skupnost, ki so ji ljudje pripadali, in v resnično poznavanje drug drugega, danes pa pluje po brezimni množični družbi. Znan obraz je nadomestil nenehni tok neznancev. Zato je naša identiteta eno samo neskončno izpraševanje.« (prav tam, s. 44). Iz tega izhaja, da mladi potrebujejo skupine in skupnosti, saj se le v teh lahko udejanja občutek sprejetosti in na tej podlagi krepitev lastne identitete. Poleg tega so pogosto izpostavljeni vidiki sodobnih mladih še pomanjkanje smisla oz. apatija, povezana tudi z njihovo izpostavljenostjo fragmentiranemu in pogosto enodimenzionalnemu načinu izobraževanja, ki se namesto skupnega raziskovanja reducira na tekmo za točke kot propustnico v višje stopnje izobraževanja (Biesta, 2010; International Commission on the Futures of Education, 2021). Tudi v tem smislu oblike, kot so tabori v naravi, omogočajo prostore udejanjanja iniciativnosti ter uresničujejo bolj celostno pedagoško izkušnjo.

V razmisleku smo prišli do točke, ko lahko potrdimo ugotovitve avtorjev Flaker in A. Rafaelič (2023), da so tabori na področju socialnega in/ali pedagoškega polja **intenzivna valilnica in delavnica novih metod dela z ljudmi**. Pri tem je ključno tudi, da v njih delujejo poleg študentov tudi že formirani strokovnjaki, ki imajo željo spremenjati svoje delo, da bi bilo to bolj v skladu s strokovnimi spoznanji ter s potrebami ciljne skupine in razmer, v katerih ta živi. Tabore v naravi, o katerih teče beseda v tem članku, lahko razumemo kot prostore eksperimentiranja, ki ni omejeno z institucionalnimi pričakovanji ali birokratskimi rigidnostmi in je tako lahko bližje vsakemu mladostniku in unikatnosti njegove izkušnje (v skladu s »pedagogiko,

osredinjeno na posameznika«). Ni naključje, da so tabori v naravi pri nas že zgodovinsko usklajeni s praksami akcijskega raziskovanja (prvi tovrstni tabori na naših tleh so bili obenem usmerjeni akcijsko raziskovalno) ter eksperimentiranja z utopijo v obdobjih, ko se krešjejo okostenele prakse preteklosti in še ne dobro raziskane potrebe sedanjosti.

Doslej smo lahko pokazali tudi, na kakšen način so tabori v naravi lahko prostor uresničevanja nekaterih temeljnih socialno pedagoških načel, kot so: deinstitucionalizacija, normalizacija, krepitev močnih področij, grajenje skupnosti, delovanje v življenjskem prostoru, na mlado osebo osredinjeno delovanje, vodniško delovanje, demokratično izobraževanje, uglašenosť z ideali kritične pedagogike, vzgoja za pravičnost in mir ter tudi okoljska ozaveščenost.

Tabori v naravi seveda v vsakem času in prostoru opravljajo svojo specifično funkcijo. Na podlagi najinega pregleda zgodovine taborov pri nas in predstavitve aktualne prakse lahko razumemo, da je vsakokratni tak podvig otrok svojega časa, ki se z eksperimentalnimi pristopi loteva zahtevnega vprašanja preizpraševanja ustreznosti dotedanjih pedagoških doktrin ter preizkušanja novih. Zdi se, da so pretekle izkušnje na področju razvoja neavtoritarnih in emancipatornih pristopov že izdatno pokazale, da ti delujejo. Z našimi praksami potrjujemo, da delujejo še danes, treba pa jih je vpeti v nove problemske horizonte, ki jih prinaša sodobni čas, ter v novih ciklih prakse in refleksije utrjevati tovrstno vednost, da se bo lahko krepila in umeščala v pedagoški tu in zdaj.

Literatura

- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Association for Experiential Education. (2004). *What is experiential education?* www.aee.org
- Basaglia, F. (1967). *Che cos'è psichiatria?* Amministrazione provinciale di Parma.
- Betz, M., Jany, M., Ulzer, V. in Ünlü, T. (2022). *Eingereicht zur Erlangung des Grades Master of Arts in Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten*. Sylvia Supper.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (1. izdaja). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Brandon, D. in Brandon, A. (1988). *Putting people first – A handbook on the practical application of ordinary living principles*. Good impressions.
- Breunig, M. (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106–122. <https://doi.org/10.1177/105382590502800205>

- Brookes A. (2003). A critique of neo-Hahnian theory. Part one: Challenges to the concept of "character building." *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 3(1), 49–62.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, 131–146.
- Carty, E., Harper, N. in Magnuson, D. (2019). Outdoor Adventure and Child and Youth Care Practice: Intersections and Opportunities. V G. Kiaras in C. Grant (ur.), *Child and Youth Care Across Sectors* (str. 80–100). Canadian Scholars.
- Dekleva, B. (1993). Normalizacija in zavodska vzgoja v Sloveniji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 44(1), 20–33.
- Dessel, A. in Corvidae, T. (2016). Experiential Activities for Engaging Intersectionality in Social Justice Pedagogy. V *Intersectional Pedagogy* (str. 214–231). Routledge.
- Dom na Krasu. (29. 11. 2023). »Doma na Krasu«. <https://www.domnakrasu.si/preobrazba>
- Flaker, V. (2001). Kaj je duševno zdravje v skupnosti? = What is community mental health? *Zdravstveno Varstvo*, 40(1/2), 69–73.
- Flaker, V. (2015). *Kratka zgodovina dezinstucionalizacije v Sloveniji*. Študentska založba.
- Flaker, V. in Rafaelič, A. (2023). Dezinstucionalizacija II: nedokončana. Založba Univerze. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-14M3ZBY0>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Goffman, E. (2019). Azili: eseji o socialni situaciji duševnih bolnikov in drugih zaprtih varovancev. Založba I*cf.
- Hajisoteriou, C. in Sorkos, G. (2023). Towards a new paradigm of „Sustainable Intercultural and inclusive education“: A comparative „blended“ approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496–512.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hrastovski anali za leto 1987. (1988). Republiška konferenca ZSMS, Center za mladinsko prostovoljno delo.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91–98.
- Jurčec, J. (2016). *Zgodovina in praksa vzgojnih zavodov na Slovenskem: med skrbstveno in vzgojno-izobraževalno vlogo* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=124274&lang=slv>
- Kiilakoskia, T. in Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, 37(1), 47–61.
- Kobolt, A., Žižak, A. in Zrim Martinjak, N. (2019). Oris procesov in izidov deinstitucionalizacije skrbi za ranljive skupine – v tujini in doma. V I. Kreft Toman (ur.), *Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (str. 11–40). Mladinski dom Jarše.

- Kos, A. M. (2019). Duševne težave in motnje otrok ter mladostnikov – kako zmanjšati razkorak med potrebami in možnostmi pomoči. *Socialna pedagogika*, 23(3/4), 273–299.
- Krajncan, M. in Habe, D. (2018). Doživljajska pedagogika v Sloveniji skozi teorijo in prakso. V *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* [znanstvena monografija] (str. 189–205). Založba Univerze na Primorskem.
- Kreft Toman, I. (2017). Tveganja ob prehodu iz izvendružinske vzgoje v samostojnost. *Socialna pedagogika*, 21(1/2), 55–72. <http://www.dlib.si>
- McCowan, T. (2010). School democratization in prefigurative form: two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 2–41. <https://doi.org/10.1177/1746197909353567>
- Mesec, B. (2006). *Od Rakitne do Ploščadi: akcijskoraziskovalni projekti prostovoljnega socialnoterapevtskega dela z otroki in mladino v Sloveniji od 1975 do 1980*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 149–58). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pakulski, J. (2005). Foundations of a post-class analysis. V E. O. Wright (ur.), *Approaches to Class Analysis* (str. 152–180). Cambridge University Press. <https://www.academica.org/erik.olin.wright/47.pdf>
- Peters, F. (2023). Der Konstruktionsprozess der „Schwierigen“ – das Beispiel der sogenannten „Systemsprenger innen.“ Beltz Juventa.
- Petrovec, D. (30. 11. 2023). *Uvajanje humanega skupinskega dela v zapore v Sloveniji*. <http://www.socialneinovacije.si/uvajanje-humanega-skupinskega-dela-v-zapore-v-sloveniji/>
- Rafaelič, A., Ficko, K. in Flaker, V. (2017). Prehod k skupnostnim oblikam oskrbe v Sloveniji = The transition to community-based care in Slovenia. *Socialna Pedagogika*, 21(3/4), 183–210. <http://www.dlib.si>
- Razpotnik, Š. in Rapuš - Pavel, J. (2017). Uvodnik. *Socialna pedagogika*, 21(3/4), 175–183. <http://www.dlib.si>
- Reinhold, L. in Mondaca, M. (2023) Envisioning better opportunities for young-system survivors: A critical dialogical study among occupational therapists promoting inclusive practices in Germany. *Journal of Occupational Science*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14427591.2023.2248601>
- Sanderud, J. R., Gurholt, K. P. in Moe, V. F. (2022). Didactic sensitivity to children and place: a contribution to outdoor education cultures. *Sport, Education and Society*, 27(9), 1086–1099.
- Stritih, B. (1992). *Skupinsko delo v procesih psihosocialne pomoči: Razvijanje obravnavnega modela in sistemsko-teoretska analiza* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Stritih, B. in Možina, M. (1992). Avtopoeza: procesi samoorganiziranja in samopomoči. *Socialno delo*, 31(1/2), 18–73.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* [publikacija]. Juventa-Verl.

- Ule, M. (2011). *Za vedno mladi?: socialna psihologija odraščanja*. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. <http://www.fdv.uni-lj.si/zalozba/edostop.asp>
- Ule, M. (2021). Spremembe v kariernem oblikovanju življenjskih potekov mladih = Changes of young people's career paths. *Šolsko svetovalno delo*, 25(1), 5–14.
- Valeeva, R. A. in Demakova, I. D. (2015). Humanization of Education in the Context of Janusz Korczak Pedagogical Ideas. *Review of European Studies*, 7(4), 161–171. <https://doi.org/10.5539/res.v7n4p161>
- Vanderbroeck, M., Boonaert, T., Van Der Mespel, S. in De Brabandere, K. (2009). Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 66–77.
- Warren K. (2005). A Path Worth Taking: The Development of Social Justice in Outdoor Experiential Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(1), 89–99.
- Wilkinson, R. G. in Pickett, K. (2012). *Velika ideja: zakaj je enakost boljša za vse*. Penca.
- Yang, C. L. (2016). Encounters between the 'oppressed' and the 'oppressor': rethinking Paulo Freire in anti-racist feminist education in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 835–855.
- Ziegenspeck, J. (1992). Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Edition Erlebnispädagogik.
- Zorc Maver, D. (2018). Youth in extremely difficult life situations. *American International Journal of Social Science*, 7(3), 74–78. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5537/>

Toma Strle, Urban Kordeš

10 SOODGOVORNOST ZA LASTNO DOŽIVLJANJE IN OBČUTEK VKLJUČENOSTI

Povzetek

Natančno preučevanje živeteža doživljanja razkrije, da smo pri oblikovanju svojih doživljajskih pokrajin aktivni agenti. Kar doživljamo, je znatno odvisno od lastnosti, ki so neločljivo povezane z načinom, na katerega se obrnemo k svojemu doživljanju – se pravi od svojega horizonta opazovanja. Razprava (podprta s predlogi praktičnega preučevanja samega sebe) se osredotoča na doživljanje, takšno kot je, ko vznikne v naših vsakdanjih življenjih in v sferi družbenih interakcij. Namen je pokazati, da smo glede na to, da so naša dejanja opazovanja vedno izvedena znotraj neke perspektive ali horizonta opazovanja, vsaj delno odgovorni za svoje doživljanje. Ustvarjalno prispevanje, h »kako in kaj« doživljamo, torej razširi našo odgovornost za nas same kot tudi za druge in tako vsaj do neke mere morda prispeva tudi k temu, kako doživljamo lastno vključenost ali izključenost, ter k temu, kako svojo vključenost doživljajo drugi.

Ključne besede: doživljanje, empirična fenomenologija, horizont opazovanja, kognitivna znanost, odgovornost za lastno doživljanje, udejanjanje, vključenost

Sharing Responsibility for Our Own Lived Experience and Sense of Inclusion

Abstract

In-depth inquiry into lived experience reveals that we are active agents in the formation of our experiential landscapes. What we experience depends significantly on the characteristics inherent in how we turn to our experience, that is, on our horizon of observation. The focus of the article (aided by suggestions for practical self-observation) is on investigating how experience emerges in our everyday lives and within social interactions. The aim is to show that, since our observational acts are always carried out from within a certain perspective or horizon of observation, we are at least partly responsible for our experiencing. Actively contributing to the what and how of our experience thus broadens our responsibility towards ourselves and others, as well as perhaps contributing, at least to some extent, to how we experience our own inclusion or exclusion, and to how inclusion is experienced by others.

Keywords: cognitive science, empirical phenomenology, enaction, experience, horizon of observation, inclusion, responsibility for experience

Uvod¹

Smo doživljajoča bitja in naše doživljanje je edina stvar, o kateri ne moremo dvomiti. Dejstvo, da obstaja odgovor na vprašanje, 'kako je biti jaz', je edina stvar, ki ji lahko rečemo dejstvo (gl. tudi Nagel, 1974). Seveda lahko dvomimo o vsebini doživljanja. Toda čeprav se nam morda zdi, da je vsak naš doživljaj doživljanje *nečesa*, ta občutek ni nujno ustrezen. Mar je naše doživljanje »poročilo« o nečem (o lastnostih »zunanjega sveta«, o svoji identiteti ipd.) ali je, nasprotno, le naša lastna *ad hoc* stvaritev? Morebiti gre za zmes obeh možnosti: tako za našo lastno stvaritev kot za vtis, ki ga pusti nekaj »izven« zavesti. Nadalje, ali je, kar doživljamo, zgolj predstava resničnosti, neodvisne od opazovalca, ali pravzaprav aktivno sodelujemo v oblikovanju modalnosti in vsebine svojega doživljanja z načinom, s katerim pristopimo, prisostvujemo² pri svojem doživljanju, ko ga poskušamo opazovati? Odgovor na to vprašanje je zelo pomemben za empirično fenomenologijo (še posebej za njeno metodologijo), novonastalo oz. nastajajoče raziskovalno polje, posvečeno raziskovanju in razumevanju zavednega uma³ s sistematičnim zbiranjem prvooseb- nih podatkov (gl. Kordeš, 2016).

Toda v tem prispevku si ne bomo preveč belili glave z epistem- skim statusom podatkov, pridobljenih s prvooseb- nim raziskovanjem, ali z njimi povezanimi dilemami (za razpravo o tem gl. Kordeš in Demšar, 2018; Kordeš in Demšar, 2019; Kordeš in Demšar, 2021; Kordeš in Demšar, 2023). Raje bomo raziskali možne posledice hipoteze, po kateri aktivno sodelujemo pri oblikovanju svojega doživljanja v okviru svojega vsakdanjega življenja, s poudarkom na vprašanju, kaj to pomeni za naše doživljanje v kontekstu družbenega sveta oz. druž- benih interakcij (na primer za naše doživljanje vključenosti). Način, na katerega odgovorimo na vprašanje, »kakšno vlogo imamo pri oblikovanju svojega doživljanja« in kako pomembna je pri tem naša

1 Zahvaljujeva se Nevi Lučki Zver za iskri- v in bogat prevod nekaterih navedkov in pasusov prispevka, ki so bili najprej zasnovani v angleškem jeziku.

2 »Prisostvovanje pri doživljanju« in njegove izpeljanke v prispevku ustrezajo angleški različiti »*attending to experience*«. Čeprav slovenski prevod »*attending to experience*« s »prisostvovanje pri doživljanju« bralcu najprej morda ne deluje povsem naravno, najbolj zvesto ohranja pomen izvornika. Nakazuje namreč na prisotnost v živitem doživljanju kot tudi na usmerjenost oz. naravnost do doživljanja oz. dela doživljajskega polja.

3 *Conscious mind*.

vloga, namreč določi, v kolikšni meri se lahko vidimo kot odgovorne za svoje doživljanje, za to, kaj pomeni biti mi v našem vsakdanjem življenju.

V tem poglavju bomo videli, da je odgovor na postavljeno vprašanje tesno povezan s klasično dilemo kognitivne znanosti. Ali smo v svojem bistvu neke vrste kopirne naprave, odvisne od zunanjih dogodkov in z njimi določene ali smo pravzaprav soustvarjalci tega, kar doživljamo, razumemo, vemo in smo? Ali smo preprosto neke vrste naprave, katerih vsebine zavesti so v celoti določene z vnosi, ki v zavedni um prihajajo od zunaj, ali imamo glede slednjih vsaj določeno mero izbire in zmožnost soustvarjati njihov pomen in smo torej vsaj nekoliko odgovorni za način, na katerega doživljamo in razumemo sebe, druge ter svet, in širše gledano, svojo lastno vključenost⁴ v svet, v katerem bivamo?

Z mislijo na nekatere sodobne poglede na človekov um (npr. enaktivizem; Thompson, 2007; Varela, Thompson in Rosch, 2017) bova poskusila pokazati, da neobhodno prispevamo h »kako in kaj« svojega doživljanja. Utemeljevala bova, da način, na katerega se kot utelešeni akterji obrnemo k doživljanju (ki ga bova imenovala »horizont opazovanja doživljanja«⁵), sodoloča in torej aktivno soustvarja naše doživljanje. Da smo soustvarjalci naših doživljajskih svetov, je najbrž dobra novica, saj nam omogoča aktivno sodelovanje v sodoločanju tega in odločanju o tem, kar doživljamo v naših vsakodnevnih interakcijah. To pomeni tudi, da moramo prevzeti vsaj malo odgovornosti za naše doživljanje in vsakdanje življenje, poleg tega pa tudi za svet okoli nas, saj način, na katerega doživljamo sebe in svet – vključno s svojimi družbenimi okolji, interakcijami, in navsezadnje tudi sam način, na katerega doživljamo svojo lastno vključenost v družbena okolja – igra pomembno vlogo pri tem, kar počnemo, in pri tem, kako delujemo.

Najprej bova bralca vodila skozi praktično prvoosebno opazovanje, da pridobi vpogled v to, kaj pomeni opazovati, prisostvovati pri doživljanju. Nato se bova na kratko poglobila v enaktivistični pogled na človeški um in njegovo trditev, da kognitivni sistem (tisti, ki spoznava) in svet (tisto, kar se spoznava) sodoločata drug drugega. Treba je poudariti, da svet vsekakor vključuje druge; s tem pa svet in človeški um, epistemsko gledano, v svojem bistvu postaneta intersubjektivna (npr. Strle, 2019).

Nato bova vpeljala pojem »horizont«, da bi razmislili o

4 V članku bova pojem »inclusion« uporabljala v širšem smislu (ne le v kontekstu edukacije). Zato bova uporabljala širši pojem »vključenost« in ne »inkluzija«.

5 Točneje »horizont refleksije« (gl. Kordeš in Demšar, 2023).

nenavadni značilnosti opazovanja doživljanja: kar vidimo kot doživljanje, je znatno odvisno od perspektive, s katere ga opazujemo – se pravi od horizonta opazovanja doživljanja (na primer od načina, na katerega obrnemo pozornost k svojemu doživljaljskemu polju). Poglavlje bova zaključila z razmišljanjem o lastni odgovornosti za svoje doživljanje kot tudi za svet, znotraj katerega srečujemo in doživljamo sebe in druge.

Na koncu bova razmislila tudi o možnih posledicah takšnega pogleda na vznikanje in naravo doživljanja (subjektivne) vključenosti oz. inkluzije⁶. Vprašala se bova, kakšna je vloga osebnega horizonta pri doživljanju situacij, v katerih smo postavljeni v določen družbeni/socialni kontekst, in kako je morda s tem povezan občutek vključenosti/izključenosti ter kako se medosebno (kot tudi znotraj individuuma) razlikuje glede na partikularni horizont, partikularno naravnost do lastnega doživljanja, ki ga venomer zavzemamo oz. udejanjamo.

Kaj pomeni opazovati doživljanje? Empirično-fenomenološki pristop

Empirična fenomenologija je relativno novo raziskovalno področje (npr.: Kordeš, 2016; Kordeš in Demšar, 2021; Öhlén in Febe, 2023), ki se ukvarja z razumevanjem in z globinskim prvoosebno raziskovanjem živetega doživljanja⁷. Črpajoč iz filozofske šole fenomenologije, ki jo je ustanovil Edmund Husserl, k razumevanju zavednega uma pristopa zreleje kot klasične naravoslovne in kognitivne znanosti, ki poskušajo osmisliti subjektivnost tako, da jo spremenijo v objekt, večinoma izpraznjen subjektivnega življenja (gl. Kordeš, 2016; Roy idr., 1999; Strle, 2013). Empirična fenomenologija, navdihnjena s filozofsko fenomenologijo, subjektivnost jemlje resno ter si za konkretni cilj postavi sistematično in disciplinirano raziskovanje doživljanja (Varela, 2013). Pri tem empirična fenomenologija sledi nekaterim ključnim metodološkim uvidom filozofske fenomenologije.

Namen tega poglavja ni zaiti v podrobno razpravo o filozofski fenomenologiji ali naštetih in preučiti njene ključne metodološke poteze, iz katerih se navdihuje empirična fenomenologija. Dva metodološka uvida fenomenologije pa morata kljub temu biti omenjena. Prvi je primarnost doživljanja ali kot zgoščeno zapiše Francisco Varela:

6 Gl. npr. Krek (2019) za razdelavo pojma subjektivne inkluzije in diskusijo o pomembnosti pripoznanja subjektivnosti posameznega individuuma kot pogoja možnosti doseganja vključenosti; za bogat nabor razprav o inkluziji v kontekstu edukacije in širše gl. npr. Zgaga (2019).

7 *Lived experience.*

Naša naloga je preučiti konkretne možnosti za disciplinirano raziskovanje izkustva – projekta, ki leži v samem osrčju fenomenološkega navdiha –, ne da bi se ob tem pustili ustrahovati strahšilu subjektivnosti. Če ponovimo: temeljni projekt fenomenologije je vnovično odkritje prvenstvenosti človeškega izkustva in njegovega neposrednega, živetega značaja. (Varela, 2013, str. 91)

Doživljanje ima fenomenologija za bistven vir, za *sine qua non* nastajanja vedenja in znanja (najsí bo tretje- ali prvoosebno). Kot tako mora šteti kot primarno in biti raziskano z vso možno skrbjo. Drugi uvid, ki je prav tako bistven za najine namene, je, da želi empirična fenomenologija (ki sledi nekaterim bistvenim Husserlovim idejam) zavzeti drugačno držo do doživljanja kot večina znanosti (zavednega) uma, ki v osnovi predpostavljajo, da so doživljajski fenomeni nekaj, kar se najde »tam zunaj«, da gre za neke vrste objektov, neodvisnih od subjektivnosti, in tako jemljejo domnevne teorije in prepričanja o naravi doživljanja za glavni vir svojega znanja (kar je pomemben del tako imenovane »naravne drže«, ki jo implicitno ali eksplicitno zavzema večina znanosti uma). Prvoosebno raziskovanje v okviru empirične fenomenologije poskuša zaobiti to naravno (ali naivno) držo z zavzetjem fenomenološke drže do doživljanja:

Naravna ali naivna drža predpostavlja vrsto sprejetih prepričanj o naravi izkuševalca in njegovih intendiranih predmetov. Arhimedova točka fenomenologije je zavrtje teh vsakdanjih prepričanj in spodbuditev sveže raziskave. Od tod Husserlov znameniti poziv »Nazaj k stvarem samim!«, s čimer je mislil, da se moramo – za razliko od tretjeosebnega popredmetenja – vrniti k svetu, doživetemu v njegovi živeti neposrednosti. (Varela, 2013, str. 92)

In vendar se empirična fenomenologija razlikuje od večine filozofske fenomenologije in tudi od kognitivne znanosti v svojem epistemskem stališču do raziskovanja zavesti. Medtem ko filozofska fenomenologija večinoma uporablja filozofsko analizo in teoretsko refleksijo fenomenologa kot osrednji vir uvida v zavest in se znanosti uma splošno gledano nagibajo k objektiviziranju fenomenov zavesti, da bi jih lahko obravnavale z utrjenimi tretjeosebnimi pristopi, ima empirična fenomenologija globinsko, empirično preučevanje živetega doživljanja in podatke, ki izhajajo iz njega, za primarni vir uvida v zavedni um (gl. Kordeš, 2016; gl. tudi Roth, 2012 za pregled potrebe in različnih pristopov raziskovanja doživljanja na področju edukacijskih ved).

Namesto razmišljanja ali teoretiziranja o naravi doživljanja v tem empiričnem duhu predlagava niz praktičnih prvoosebni opazovanj (opazovanja so delno povzeta po Kordeš in Demšar, 2023). Rada bi razumela, kaj pomeni »opazovati doživljanje«. Kaj se zgodi, ko usmerimo pozornost k nekemu vidiku svojega doživljajskega polja, da bi ga opazovali?

Opazovanje: najdi levo dlan v svoji doživljajski pokrajini

Recimo, da si po telefonu s prijateljico ravno izmenjujem sporočila o prvoosebni raziskovalni pristopi, ko me nepričakovano vpraša: »Kako občutiš svojo levo dlan?« Kako ugoditi temu zanimanju za doživljanje leve dlani?

Moja pozornost se seveda obrne k območju mojega doživljajskega polja (celote vsega, kar doživljam v danem trenutku), kjer se nadejam najti ta specifičen element doživljanja. Ko opazujem to določeno območje, lahko zaznavam nerazločen vtis tega dela svojega telesnega doživljanja ali pa močen, zelo razločen občutek. Morda se zavem specifičnega občutka bolečine, zaznave toplote ali mraza ali pa začutim nekaj, česar se morebiti dotikam. Morda doživim nekaj popolnoma drugega, npr. hrup klepetanja, ki prihaja iz okolice. Morda sploh ne opazim nobenega doživljanja. Ne glede na to, kaj opazujem, se občutje moje leve dlani najbrž ne zdi na novo ustvarjeno – verjetno se zdi, da sem opazil nek vidik doživljanja, ki je bil tam, preden me je prijateljica spodbudila k opazovanju. Toda kako naj vem, kaj doživljam, ko nihče ne gleda? Morda se niti ne spomnim, da sem občutil svojo dlan, četudi neizrazito, preden sem bil spodbujen, da obrnem svojo pozornost k njej. Lahko se celo zazdi, da je samo dejanje opazovanja, dejanje obračanja svoje pozornosti k določenemu območju doživljajskega polja soustvarilo moje doživljanje. Kako ste to doživeli vi? Se vam je zdelo, da je bilo vaše doživljanje tam, preden ste ga pričeli opazovati, ali da ste to doživljanje ustvarili na novo, da je samo dejanje opazovanja rodilo novo doživljanje?

Uganko ali (so)ustvarjamo doživljanje z dejanji opazovanja ali obratno, ta dejanja preprosto usmerijo našo pozornost na nekaj, kar je že bilo, nekateri imenujejo »zabloda hladilnikove luči«⁸ (Jaynes, 1976; Shear, 2009). Uganka postavlja naslednje vprašanje: ali je luč v hladilniku vedno prižgana? Kot dobro vemo, je luč prižgana vedno, ko pogledamo v hladilnik, tako da odpremo vrata (če hladilnik dela, kot je treba). Čeprav si lahko predstavljamo, da je luč ugasnjena, ko

8 Analogen problem – »zablodo izkopavanja« – sta opisala Francisco J. Varela in Joseph K. Shear (1999; gl. tudi Depraz idr., 2003). Tam je metafora vzeta iz polja arheologije, kjer se arheolog ne more izogniti kontaminaciji artefakta med izkopavanjem.

so vrata hladilnika zaprta, tega nismo nikoli videli. Lahko bi trdili, da lahko ugotovimo, da je pri zaprtih vratih luč ugasnjena tako, da namestimo skrito kamero znotraj hladilnika; še več, lahko bi rekli, da *verno*, da je pri zaprtih vratih luč ugasnjena, saj razumemo mehanizem hladilnika. Toda tega ne moremo reči v kontekstu opazovanja doživljanja, saj ne moremo namestiti skrite kamere znotraj svojih zavednih umov, niti poznati »mehanizma doživljanja« brez prvoosebnega opazovanja. Da bi odgovorili na vprašanje, »kako je biti mi«, nimamo druge izbire kot opazovati doživljanje od znotraj.

Vznikne pomembno vprašanje: ali doživljanje ustvarjamo z dejanji opazovanja ali ta dejanja preprosto usmerijo našo pozornost na nekaj, kar je že bilo prej? Odgovoriti na to vprašanje je ključnega pomena za empirično fenomenologijo in za razumevanje njenih rezultatov. Toda v tukajšnji raziskavi naju dileme empiričnega raziskovanja doživljanja ne zanimajo toliko kot to, kako se kakršno koli doživljanje zgodi – bodisi v kontekstu empiričnega raziskovanja bodisi v okviru vsakdanjega življenja.

Raziskujmo dalje.

Opazovanje: nepretrgano opazovanje dela doživljajskega polja

Čeprav imamo morebiti močno intuicijo, da je naše doživljanje že bilo tam, preden smo ga opazovali, in da je dejanje prisostvovanja pri doživljanju preprosto posredovalo informacijo o tem doživljanju v zavedni del naše zavesti, je ta občutek zelo verjetno napačen. Poskusimo videti, kaj se zgodi, če svojo levo dlan opazujemo malce dlje.

Najverjetneje boste opazili, da se doživljanje spreminja skozi proces opazovanja. Po vztrajnem opazovanju doživljanja mogoče občutim, kako se nekatere napetosti postopoma sprostijo ali okrepijo; ko preteče nekaj časa, lahko začnem čutiti prijetno (ali neprijetno) mravljinčenje; morda postanem čedalje bolj pozoren na delikatne odtenke znotraj različnih delov telesnega doživljanja ali pa s težavo ohranjam pozornost na telesnem delu svojega doživljajskega polja, misli mi tavajo, dokler ne vem, kaj želim jesti za kosilo in se šele nato ponovno zavem doživljanja svojega telesa. Kakor koli, večina poskusov opazovanja doživljanja razkrije eno: način, na katerega se obrnemo k njemu, odločilno prispeva h »kako in kaj« doživljamo – opazovanje doživljanja ni nedolžen prenos (ali pridobivanje) informacij, temveč aktiven proces, ki soustvarja to, kar je opazovano.

Raziskujmo še malo naprej, da vidimo, kaj se zgodi, ko prisostvujemo pri doživljanju na različne načine.

**Opazovanje: različne naravnosti pri opazovanju
doživljanja**

Kaj se zgodi, če prisostvujem pri občutju svoje leve dlani z mehko, odprto, čuječno pozornostjo? Kaj če namesto tega prisostvujem pri doživljanju z usmerjeno, »ostro« pozornostjo? In če s prisostvovanjem pri doživljanju iščem določen občutek (recimo neprijetno ščipanje, ki me je motilo dan prej) ali pa ga želim spremeniti (npr. zrahljati bolečino, ki sem jo ravnokar začutil v dlani)?

Takšne doživlajske raziskave poskušajo pokazati, da je prisostvovanje pri doživljanju do neke mere ustvarjalen proces in da igra način, na katerega se obrnemo k doživljanju, pomembno vlogo pri tem, kar dejansko doživljamo.

**Udejanjena kognicija: soustvarjanje spoznavanja v plesu
opazovalca in opazovanega**

Zdaj, ko smo dobili nekaj smisla za opazovanje doživljanja znotraj različno pozornostnih drž⁹, se lahko nadalje vprašamo: ali je lahko opazovano isto doživljanje, pri katerem prisostvujemo na različne načine ali vsako opazujoče dejanje ustvari novo doživljanje? Verjameva, da lahko vpeljava primerne epistemologije reši takšna vprašanja. Zato se bova na kratko spustila v teorijo, saj verjameva, da lahko primernejše epistemološko ogrodje – drugačno od epistemologije večine znanosti uma in zavesti – nudi naravnejše in občutljivejše razumevanje nenavadnega uvida, ki sva ga raziskovala v prejšnjem delu poglavja. Se pravi, da je opazovanje doživljanja ustvarjalen proces in da način, na katerega se obrnemo k doživljanju, igra pomembno vlogo pri tem, kar doživljamo. Poleg tega sva prepričana, da ogrodje, ki ga bova predlagala, ni zgolj teorija, niti ni uporabno zgolj za metodologijo prvoosebnega raziskovanja, temveč je lahko, če ga pozorno premislimo, uporabno in morda celo koristno za naš vsakdan (tako v osebnih kot v družbenih domenah; za to gl. naslednja poglavja).

Najprej pa se moramo osvoboditi (klasičnega) realističnega nagona, ki nam šepeta, da je vse, kar se dogaja znotraj našega zavdnega uma, preprosto informacija o svetu, ki je neodvisen od našega opazovanja. Videli smo, da preprosta preučitev doživljanja razkrije, da takšen nagon ne more biti uporabljen pri razumevanju doživljanja (splošneje gledano tudi ne uma), saj je opazovanje doživljanja neizogibno ustvarjalno dejanje in ne neke vrste izkopavanje nečesa, kar že obstaja. Enaktivističen pogled na um in doživljanje (Thompson,

⁹ *Attentional attitude.*

2007; Varela idr., 2017)¹⁰ predstavlja dobro izhodiščno točko za boljše razumevanje njune narave.

V njihovi temeljni knjigi *Uteleseni um: Kognitivna znanost in človeško izkustvo* Varela idr. (2017) vpeljejo pojem udejanjanja¹¹ (kognicije kot utelesenega delovanja), da bi poudarili, da sta znotraj kognitivnega procesiranja delovanje in zaznavanje neločljivo preprede- na in da kognitivni sistem (tisti, ki spoznava) in svet (tisto, kar je spoznavano) drug drugega opredeljujeta, se sodoločata kot v plesu, kjer ni noben od dveh partnerjev edini pobudnik gibanja. Znotraj domene zaznavanja vprašajo na videz preprosto, toda ključno vprašanje: »Kaj je bilo prej – svet ali podoba?« (Varela idr., 2017, str. 273) V njihovih očeh sta bila na to uganko večinoma dana dva splošna odgovora. »Stališče kure«, kot jo imenujejo, pravi, da ima svet vnaprej dane lastnosti (neodvisne od tistega, ki spoznava) in naloga kognitivnega sistema je izlužiti, povrniti, kar je »tam zunaj«. Alternativa je »stališče jajca«, kjer »[k]ognitivni sistem projicira svoj lastni svet, navidezna resničnost tega sveta pa je zgolj odraz sistemu lastnih notranjih zakonov« (Varela idr., 2017, str. 273)

Da bi premostili to prastaro dilemo med realizmom in idealizmom, Varela idr. (2017) predlagajo srednjo pot med tema dvema skrajnostma: udejanjanje, kjer kognitivni sistem aktivno interagira s svojim okoljem (ki vključuje druga bitja), poraja, kar ve in doživlja. Za enaktivizem zaznavanje in znanje nista niti procesa izluženja vnaprej danega sveta, niti arbitrarna projekcija uma, ki bi bil neodvisen od realnosti:

Ravno poudarek na vzajemni (so)določenosti je tisti, ki nam omogoča ubrati vmesno pot med Scilo realizma, ki spoznavo pojmuje kot rekonstrukcijo vnaprej danega zunanjega sveta, in Karibdo idealizma, ki spoznavo pojmuje kot projekcijo vnaprej danega notranjega sveta. [...] Naš namen pa je, da se v širokem loku ognemo logični geografiji razmejnitve med »znotraj« in »zunaj« ter spoznave ne obravnavamo kot »rekonstrukcije« ali »projekcije«, temveč kot uteleseno delovanje. (Varela idr., 2017, str. 274)

Varela idr. (2017) nadalje navajajo Merleauja - Pontyja (1942, str. 34), ki lepo izrazi glavno poanto vzajemne sodoločenosoti organizma in okolice:

Obliko vzdražila *ustvari* torej sam organizem oz. način, kako se daje vnanjim vplivom. Pri tem seveda ne gre oporekati, da

¹⁰ Glej tudi utelesene teorije napovednega procesiranja (npr. Seth, 2021).

¹¹ *Enaction*.

za preživetje potrebuje določeno mero fizičnih in kemičnih dejavnikov, toda nesporno ostaja, da je organizem tisti, ki – preko edinstvene narave receptorjev, preko praznih vrednosti živčnih središč in premikov organov – *izbira, za katere dražljaje v fizičnem svetu bo dovzeten*. Okolica (*Umwelt*) se poraja iz [fizičnega] sveta preko aktualizacije oz. biti organizma [...]. Organizem je potemtakem kot klaviatura, ki se premika in monotonemu trkanju vnanjega klavdivca z različnim tempom nastavlja zdaj to zdaj ono tipko. (Varela idr., 2017, str. 276)

Z enaktivističnega stališča spoznava in doživljanje vznikneta iz interakcije ter iz zgodovin interakcij med kognitivnimi sistemi in njihovimi okolji, »plešoč v vzajemni, krožni specifikaciji in v pogajanju za pomen, ki ne pripusti nobenih takšnih strogih ločevanj« (Strle, 2016, str. 88) med tistim, ki spoznava, in tistim, kar je spoznavano, ali med objektom in subjektom. Kot to lepo opišejo Varela idr. (2017): »V očitnem pristopu zaznava torej ni preprosto vpeta v okolni svet in omejena z njegovo strukturo, ampak tudi sama pomembno prispeva k njegovemu udejanjanju. [...] [O]rganizem in okolica [sta] tesno povezana in [...] se vzajemno (so)določata in (so)razvijata.« (Varela idr., 2017, str. 276) Merleau -Ponty čudovito poda bistvo te realizacije proti koncu *Fenomenologije percepcije*: »Svet je neločljiv od subjekta, ki pa ni nič več kot projekt sveta, in subjekt je neločljiv od sveta, ki pa ga predstavlja sam subjekt.«¹² (Merleau - Ponty, 1962, str. 430)

Horizonti opazovanja: doživljanje kot udejanjanje

Medtem ko Varela idr. (2017) prvotno vpeljejo pojem udejanjanja, da bi razložili zaznavanje in spoznavanje, midva razširiva njihovo idejo na področje doživljanja¹³. Dejanje opazovanja doživljanja namreč ne odkriva predhodno danega, neodvisno obstoječega doživljanja, niti ne projicira brez omejitev predhodno danega notranjega sveta doživljanja – namesto tega je doživljanje udejanjeno, izoblikovano kot medigra med dejanjem opazovanja in opazovanim. Rezultat določenega dejanja opazovanja torej ni niti replika »originalnega« doživljanja niti neomejena konstrukcija, saj je vsako opazujoče dejanje ustvarjalno, izvedeno znotraj neke perspektive oz. horizonta

12 »The world is inseparable from the subject, but from a subject which is nothing but a project of the world, and the subject is inseparable from the world, but from a world which the subject itself projects.« (prevod iz angleščine je delo avtorjev tega besedila).

13 Treba je povedati, da Varela idr. (2017) zaznavanja in spoznavanja ne pojmujejo kot ločena od doživljanja.

opazovanja – se pravi skupka lastnosti, ki so neločljive od načina, na katerega se obračamo k svojemu doživljanju, ki obarva in soustvarja to, kar doživljamo. Doživljanje samo je torej ustvarjalen proces.

Kaj je mišljeno s pojmom »horizont opazovanja doživljanja«, je lahko ponazorjeno z nekaj primeri iz raziskave (Kordeš idr., 2019, str. 213–215), v kateri je bila skupina ljudi, ki so meditirali, na slepo vzorčena med meditacijo. Poročali so o različnih načinih, na katere so se obrnili ali se poskusili obrniti k svojemu doživljanju. Tako so razkrili raznolikost horizontov opazovanja doživljanja in ponazorili, kako različni horizonti prispevajo k doživljanju tistega, ki meditira (v citiranih primerih gre za doživljanje bolečine med meditacijo).

Ciklična krepitev bolečine zaradi razmišljanja: »O, ne že spet! Soočam se z bolečino v kolenih. Pravzaprav se ne želim soočati z njo. Izogibam se ji – čutim nemir in željo po gibanju.«

Poskušanje odpravljanja bolečine z meditacijo: »Poskušal sem sprejeti občutek meditativne drže. Poskušal sem se razgubiti v občutku bolečine: sprostiti se v občutku nesproščenosti. Čutim, da me bo prepustitev svojemu telesu vodila k sprejetju celotnega doživljajskega polja.«

Bežanje od bolečine v »pomembne« ali kratkočasne misli: »Nekaj časa sem opazovala bolečino v svojem stegnu in ko sem jo opazovala kot bolečino, je bolelo ... Morala sem pozabiti nanjo. Da sem jo izbrisala, sem morala spremeniti svoj fokus. Začela sem s poslušanjem petja ptic. [...].«

Meditativna transformacija bolečine v »samo« še en občutek: »Moj fokus je bil na telesnih občutkih. Moja noga me je spet začela boleti, zato sem začela opazovati to bolečino. Sprva sem začutila potrebo, da premaknem svojo nogo, in potem sem zavestno preusmerila pozornost na to potrebo in bolečina je nenadoma postala samo še en občutek. Boleči del je izginil.«

Vabiva vas, da se spomnite, kako ste opazovali občutje leve dlani in razmislite, ali in kako je *vaš* način opazovanja, obračanja k doživljanju soustvarjal, kar ste doživljali. Prisostvovanje pri občutju dlani z usmerjeno pozornostjo najverjetneje prinese drugačen način doživljanja, kot ko pri njem prisostvujemo s čuječno pozornostjo. Še več, različni načini prisostvovanja pri doživljanju so morda vodili k paleti različnih doživljajskih pokrajin izven samega telesnega doživljanja. Lahko bi se zgodilo, da poskušanje opazovanja občutja v dlani najprej rodi neke vrste upor proti izvajanju »te smešne vaje«. Toda s časom je um morebiti postal radoveden, utrujen od doživljanja upora in je začel raziskovati različne koticke nastajajočega doživljajskega polja.

Morda je kdo aktivno poskusil preseči ta začetni upor s spremembo drže ali pričakovanj; morda se je kdo od samega začetka poskusil igrati z oblikovanjem svojega doživljanja.

S tega vidika je nemara bistven in večji del tega, kar doživljamo, »ogledalo« nas samih in ne »ogledalo« samih stvari – ideja, ki se dobro sklada z enaktivističnim pogledom na um. Horizonti opazovanja doživljanja zatorej igrajo ključno vlogo pri tem, kar navsezadnje opazujemo, pri tem, kar imamo za svoje doživljanje – najsi gre za doživljanje svoje dlani, za kakšen drug občutek, za sodbo, ki nam jo poda kdo drug, ali za naš občutek o tem, koliko in kako doživljamo vključenost (ali izključenost).

Razumevanje, da kar doživljamo, ni nekaj, kar obstaja neodvisno od naših dejanj opazovanja, ampak je »reakcija« tega »nečesa« na naš način gledanja, vodi k pomembnemu razmisleku: če želimo razumeti, kako se pojavi naše doživljanje, moramo razumeti, kako se obračamo k doživljanju, torej svoj horizont opazovanja. Čeprav ima slednji lahko mnogo lastnosti, ki obarvajo naše doživljanje, in čeprav je določen z mnogimi dejavniki, je on sam del doživljanja in je lahko kot tak opazovan in opisan (kar so tri zgornja opazovanja poskusila pojasniti in kar so ilustrativni primeri iz preučevanja meditacije poskusili pokazati). Zanimivo je, da nam ni treba poznati vseh lastnosti in dejavnikov, ki vodijo k določenemu horizontu opazovanja. Pozorno (fenomenološko) opazovanje doživljanja razkrije, da lahko dostopamo k horizontu opazovanja doživljanja na bolj neposreden način. Lahko se zavemo horizonta opazovanja doživljanja kot občutenega občutja¹⁴ in se zavemo načinov, na katere kreativno prispevamo k svojemu doživljanju; lahko na primer opazimo, s kakšno vrsto pozornosti se obrnemo k doživljanju, atmosfero ozadja, ki obarva našo doživljajsko pokrajino, možne drže, sluteče občutke iz ozadja¹⁵, ki subtilno oblikujejo in barvajo doživljanje itn.

Soodgovornost za lastno doživljanje in občutek vključenosti

Nadejava se, da je zdaj malo bolj jasno, kako lahko soustvarjamo svoje doživljanje z načinom, na katerega se obrnemo k njemu. Poskusimo še eno praktično vajo, da se s prvoosebnega vidika spustimo še v vlogo, ki jo horizonti opazovanja igrajo pri soustvarjanju doživljanja družbenih interakcij, kjer »srečamo« druge.

¹⁴ *Felt sense*. Gl. Schoeller (2023) za nadaljnjo razčlemba tega pojma.

¹⁵ *Anticipatory background feelings*.

Opazovanje: raziskovanje doživljanja srečanja drugih

V tem zadnjem opazovanju bomo poskusili raziskati, kako doživljamo srečanje drugih znotraj družbenih interakcij in kako doživljamo svoj specifičen način obračanja k barvam doživljanja takšnega srečanja. Za to vajo lahko poskusimo izbrati navdušujoče ali neprijetno srečanje z drugo osebo, s skupino ljudi ali kakšno družabno situacijo.

Vzemite si nekaj časa, da si prikličete v spomin takšno srečanje iz svoje bližnje preteklosti in ga poskusite podoživeti čim bolj živo. Upoštevajte celotno epizodo: svoje doživljanje pred srečanjem, srečanje samo in neposredne doživljajske posledice. Smisel opazovanja ni opazovati vsebino srečanja, temveč vašo doživeto »reakcijo« na interakcijo z drugim(i) in način, na katerega ste se obrnili k temu srečanju – horizont opazovanja, ki ste ga doživljali.

Kako je bilo doživeti to družbeno interakcijo? Če so pomembne, upoštevajte svoje misli, svoja čustva, občutke v ozadju, atmosfero srečanja. Kako ste se obrnili k srečanju izbrane družbene situacije: kakšna je bila na primer vaša drža do srečanja; ali so bila pričakovanja ali sluteči občutki del vaše doživljajske pokrajine; s kakšno držo ste se približali srečanju? Kako ste doživljali vključenost ali izključenost znotraj izbrane družbene situacije?

Zdaj pa težji del: poskusite se postaviti v kožo nekoga z zelo drugačnim horizontom, npr. nekoga z drugačnim ozadjem, naborom prepričanj, drž itn., ki se nanašajo na izbrano družbeno situacijo oz. interakcijo z drugim(i). Čim bolj živo si poskusite predstavljati, kako ta oseba doživlja takšno srečanje in kako se njena perspektiva, drža ali način, na katerega se obrača k družbeni interakciji, najbrž razlikuje od vaše. Ali ste se zmožni vživeti v kožo zelo drugačne osebe? Kaj ste čutili, mislili, občutili? Kako ste doživljali lastno vključenost ali izključenost? Kako je možno »reagirati« tako različno na isti dražljaj? Kako je mogoče, da lahko vključenost v objektivno enaki situaciji doživljamo zelo različno glede na točno določen horizont, ki ga zavzemamo? Kaj nam ta mali eksperiment pove? Kaj bi se zgodilo, če bi vsi, preden bi reagirali (recimo komentirali, kar je rekel nekdo drug, odgovorili na trditev ali dejanje osebe, ki jo čutimo blizu, odgovorili na sporočilo ali elektronsko pošto ali komentirali tweet nekoga drugega), poskusili s to vajo?

Različni horizonti, nagnjenosti do srečanja drugih zelo verjetno vodijo k zelo različnim doživljanjem, čeprav je bil »objektivni« dražljaj, s katerim sta bili obe osebi seznanjeni in do katerega sta imeli dostop, isti (v tem primeru določena družbena situacija). To pokaže, da je določen horizont, skozi katerega srečamo druge, zelo pomemben za način, na katerega drugi in mi doživljamo takšne interakcije.

To opazovanje (in druga, ki so bila predstavljena pred tem) pokaže, da aktivno sodelujemo v neprestanem vznikanju svojega doživljanja (kar velja tudi za lasten občutek vključenosti).

Po eni strani je biti aktivni akter v oblikovanju svojih doživljajskih pokrajin dobra novica, saj pokaže, da lahko vsaj deloma odločamo o svojem doživljanju, ga aktivno določamo. Po drugi strani to pomeni, da smo vsaj delno odgovorni za svoje doživljanje in za vsakdan, v katerem ga udejanjamo – odgovorni smo za način, na katerega doživljamo sebe, svet in interakcije z drugimi. Uvid, da horizonti opazovanja barvajo in soustvarjajo doživljanje, je za nekatere (sicer najverjetneje redke) bolj ali manj preprost, mogoče skoraj očiten. Kljub temu pozorno razmišljanje o tej ideji razkrije, da je precej pomenljiv, nemara v eksistencialnem smislu, za naša vsakdanja življenja.

Doživljanje interakcij z drugimi (na primer v odnosih) je zgovoren primer. Ko nam nekdo nekaj reče ali se obnaša na določen način, imamo lahko občutek, da je objektivni izrek, dejanje ali sam človek *naredil* tako, da se počutimo tako ali drugače (npr.: vzneseno, užaljeno, igrivo, da imamo občutek vključenosti ali izključenosti). A če vzamemo idejo horizontov resno, lahko ugotovimo, da občutki vzhičenosti, užaljenosti, igrivosti, vključenosti ali izključenosti vedno vzniknejo znotraj določenega horizonta. Našega horizonta. Se pravi, da je doživljanje srečanja ali interakcije do neke mere, če ne kar večji del, soustvarjeno z načinom, na katerega se k njemu nagibamo, obračamo; zagotovo ni zgolj stvar tega ali onega »objektivnega« izreka, dejanja, osebe, situacije ali same družbene strukture. To pomeni, da smo vsaj deloma odgovorni za svoje doživljanje.

S tem nikakor nočeva trditi, da »zunanji svet« (drugih ljudi, situacij ali družbenih struktur) ne igra pomembne vloge v soustvarjanju doživljane vključenosti. Pri tem vsekakor igra ključno vlogo (npr. Zgaga, 2019: za mnoge prispevke, ki se osredotočajo na ta vidik). Vendar je po najinem mnenju na doživljajskem vidiku vključenosti premalo poudarka. Pomembnost subjektivnega v inkluziji in aktivne vloge ter soodgovornosti, ki jo imajo pri tem vsi udeleženi, v kontekstu pedagogike dobro izrazi Janez Krek:

Princip pedagogike, ki si prizadeva vključiti učenca subjektivno, je, da mora učitelj vedno postaviti učenca v pozicijo subjekta, tudi znotraj specifičnega odnosa. Ni subjekta brez subjektivnosti, torej brez lastne odgovornosti za razvoj. Tudi na tem mestu mora biti pojem 'razlike' prav tako prepoznan 'na strani učenca': ni zgolj Drugi odgovoren 'za razliko'; tudi učenec mora vzpostaviti svojo odgovornost za to, da je učenec, akter,

sprejeti mora odgovornost za svoje subjektivno predelovanje razlike, za subjektivno prestavljanje mej, ki so del Drugega, 'v Drugem'. (Krek, 2019, str. 240)

Nadalje sva mnenja, da sta refleksija in raziskovanje naše aktivne vloge pri soustvarjanju lastnega doživljanja z vidika vloge našega partikularnega horizonta opazovanja doživljanja, ki ga zavzamemo (v družbenih situacijah in izven njih), bistvenega pomena za razumevanje vznikanja doživljanja kot tudi za razumevanje morebitnih posledic soodgovornosti za lastno doživljanje in doživljanje drugih. Biti delno odgovoren za svoje doživljanje namreč pomeni, da smo delno odgovorni tudi za svet okoli nas, saj način, na katerega doživljamo sebe, svet in druge, znatno vpliva na naša dejanja in posledično na doživljanje drugih. Če doživljanje vznikne v plesu med nami in svetom (ki vključuje druge), to morebiti namiguje na možnost premika svoje perspektive do tega, kar nas obkroža. Seveda ne želiva trditi, da je spreminjanje doživljanja preprosta stvar. Vendar verjameva, da ideja, da nismo pasivni in nemočni prejemniki dogodkov, ki oblikujejo doživljanje, odpira bistven prostor za možnost takšnega, četudi najprej zgolj rahlega spreminjanja doživljanja, mišljenja in življenja (gl. tudi Schoeller in Thorgeirsdottir, 2019).

Čeprav je morda teza o soodgovornosti za lastno doživljanje znotraj družbenih interakcij, s katerimi se soočamo v svojem vsakdanu, drzna (morda še posebej v kontekstu subjektivno občutene vključenosti) in čeprav svet pomembno soustvarja, kar doživljamo, način na katerega se obračamo k lastnemu doživljanju oz. kakšen horizont opazovanja doživljanja zavzemamo, ključno prispeva k barvam sveta, v katerem živimo (tako osebno kot z vidika našega prispevka k družbenim domenam). Vsekakor pa drži, da nismo pasivni, nebogljeni »stroji«, ki zgolj sprejemajo, kar k njim prihaja iz njihovih okolij, bodisi fizičnih, socialnih ali virtualnih.

Misel o zmožnosti aktivnega oblikovanja lastnega doživljanja navadno sicer ni nekaj samoumevnega. In vendar odpira prostor možnosti, v katerem je naše doživljanje znotraj družbenih interakcij in vključenosti nekaj, kar lahko aktivno soustvarjamo in oblikujemo (gl. tudi De Jaegher in Di Paolo, 2007).¹⁶ Raziskovanje, poznavanje in razumevanje lastnega horizonta opazovanja doživljanja tako po najinem mnenju odpira prostor za aktivno soustvarjanje občutka vključenosti, prav tako kot prostor za soustvarjanje občutka vključenosti drugih.

¹⁶ Tukaj imava sicer v mislih predvsem odrasle osebe; razmislek, kako to spodbujati pri mlajših, presega obseg tega prispevka.

V zaključek: delovanje namesto besed

Če predpostavljamo, da je naš odnos do doživljanja ključno določen s horizontom, znotraj katerega udejanjamo doživljanje, je slednje, kot tudi proces pridobivanja znanja, razumevanja in način, na katerega vzpostavljamo odnose z drugimi, lahko viden kot etično občutljivo dejanje (gl. tudi Varela, 1999): kar se naučimo od sveta in še pomembneje, od drugih in način, na katerega doživljamo sebe in druge znotraj družbenega sveta, v katerem bivamo, morda ni v tolikšni meri refleksija sveta ali drugih. Morda smo za to odgovorni tudi sami.

Varela to čudovito izrazi v enem izmed svojih zgodnjih esejev: »Ustvarjalni krog: skice naravne zgodovine krožnosti«:

Navdušujoče je, da naj bi svet imel to plastično teksturo, niti subjektivno, niti objektivno; ne enojno in razdeljivo, toda dvojno in neločljivo. [...] Pokaže, da realnost ni zgolj zgrajena po naših kapricah, saj bi to pomenilo predpostavljati, da obstaja izhodiščna točka, ki bi jo najprej postavili znotraj. To pomeni tudi, da realnost ne more biti razumljena kot dana, da jo lahko kot prejemniki zaznamo in poberemo, saj bi tudi to pomenilo predpostavljati izhodiščno točko: začeli bi zunaj. To vsekakor pokaže, da naše doživljanje nima zabetoniranih temeljev, s katerimi bi bila dana pravila in interpretacije, izvite iz naše skupne zgodovine kot biološka bitja in družbene enote. Morali bi se bolj potruditi, da v celoti sprejmemo razvpito drugačno in težjo situacijo bivanja v svetu, kjer noben posameznik ne more trditi, da ima boljše razumevanje v univerzalnem smislu. To je res zanimivo: da bi nam empirični svet življenja in logike sklicevanja na samega sebe, kot tudi celota naravne zgodovine krožnosti morala povedati, da je etika – toleranca in pluralizem, odmik od naših lastnih zaznavanj in vrednot, da se naredi prostor za zaznavanja in vrednote drugih – sam temelj znanja, in prav tako njegova sklepna točka. (Varela, 1984, str. 322–323)

Kar sva poskusila izraziti, je morda težko podati na abstrakten način; Varela je kljub temu to jedrnato povedal (v nadaljevanju zgornjega citata): »Na tej točki so dejanja jasnejša kot besede.« (Varela, 1984, str. 323) Vaja v opazovanju občutenega občutja razmišljanja, doživljanja in bivanja, vaja v opazovanju horizontov, znotraj katerih udejanjamo svoje doživljanje (in dejanja) in znotraj katerih soustvarjamo naše odnose (osebne in družbene) z drugimi in to, kako doživljamo sebe znotraj družbenih interakcij in družbenega sveta, v

katerega smo venomer potopljeni, je bistvena za naše znanje in za razumevanje nas samih, sveta in drugih. Morda tudi za to, kako doživljamo lastno vključenost ali izključenost.

Navsezadnje nam razmišljanje o teh idejah morebiti omogoči, da postanemo vsaj malo bolj skrbni, bolj radovedni ali odprti do drugih ter njihovih horizontov opazovanja – in čeprav temeljit razmislek o tem presega namen tega članka, verjameva, da je tako ravnanje pomembno v negotovem, toda barvitem svetu, v katerem dandanes živimo.

Literatura

- De Jaegher, H. in Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: An Enactive Approach to Social Cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- Depraz, N., Varela, F. J. in Vermersch, P. (ur.) (2003). *On Becoming Aware: A Pragmatics of Experiencing*. John Benjamins Publishing Company.
- Jaynes, J. (1976). *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Houghton Mifflin.
- Kordeš, U. (2016). Going Beyond Theory: Constructivism and Empirical Phenomenology. *Constructivist Foundations*, 11(2), 375–385. <http://constructivist.info/11/2/375>.
- Kordeš, U. in Demšar, E. (2018). Excavating Belief about Past Experience: Experiential Dynamics of the Reflective Act. *Constructivist Foundations*, 13(2), 219–229. <http://constructivist.info/13/2/219>.
- Kordeš, U. in Demšar, E. (2019). Towards the Epistemology of the Non-Trivial: Research Characteristics Connecting Quantum Mechanics and First-Person Inquiry. *Foundations of science*, 26(1), 187–216. <https://doi.org/10.1007/s10699-019-09638-z>.
- Kordeš, U. in Demšar, E. (2021). Being There When It Happens: A Novel Approach to Sampling Reflectively Observed Experience. *New ideas in psychology*, 60, 100821. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100821>.
- Kordeš, U. in Demšar, E. (2023). Horizons of Becoming Aware: Constructing a Pragmatic-Epistemological Framework for Empirical First-Person Research«. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 22(2), 339–367. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09767-6>.
- Kordeš, U., Oblak, A., Smrdu, M. in Demšar, E. (2019). Ethnography of Meditation: An Account of Pursuing Meditative Practice as a Tool for Researching Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 26(7–8), 184–237.
- Krek, J. (2019). Inclusion as Subjective Inclusion. V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities* (str. 227–249). Peter Lang.
- Merleau - Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*. PUF.
- Merleau - Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (C. Smith, prev.). Routledge & Kegan Paul.

- Nagel, T. (1974). What Is It Like to Be a Bat?. *The Philosophical Review*, LXXXIII(4), 435–450.
- Öhlén, J. in Febe, F. (2023). Empirical Phenomenological Inquiry: Guidance in Choosing Between Different Methodologies. *Global Qualitative Nursing Research*, 10. <https://doi.org/10.1177/23333936231173566>.
- Roth, W.-M. (2012). *First-Person Methods: Toward an Empirical Phenomenology of Experience*. Sense Publishers.
- Roy, J.-M., Petitot, J., Pachoud, B. in Varela, F. J. (1999). Beyond the Gap: An Introduction to Naturalizing Phenomenology. V J. Petitot, F. J. Varela, B. Pachoud in J.-M. Roy (ur.), *Naturalizing Phenomenology: Issues in Contemporary Phenomenology and Cognitive Science* (str. 1–80). Stanford University Press.
- Schear, K. J. (2009). Experience and Self-Consciousness. *Philosophical Studies*, 144(1), 95–105. <https://doi.org/10.1007/s11098-009-9381-y>.
- Schoeller, D. (2023). Thinking at the Edge in the Context of Embodied Critical Thinking: Finding Words for the Felt Dimension of Thinking Within Research. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 22, 289–311. <https://doi.org/10.1007/s11097-022-09861-3>.
- Schoeller, D. in Thorgeirsdottir, S. (2019). Embodied Critical Thinking: The Experiential Turn and Its Transformative Aspects. *philoSOPHIA*, 9(1), 92–109. <https://doi.org/10.1353/phi.2019.0015>.
- Seth, A. (2021). *Being You: A New Science of Consciousness*. Dutton.
- Strle, T. (2013). Why Should we Study Experience More Systematically: Neurophenomenology and Modern Cognitive Science. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(4), 376–390. <https://www.indecs.eu/2013/indecs2013-pp376-390.pdf>.
- Strle, T. (2016). Embodied, Enacted and Experienced Decision-Making. *Phainomena*, XXV(98–99), 83–107.
- Strle, T. (2019). On the Relation between Theory and Experience, and the Intersubjective Nature of the Human Mind. *Constructivist Foundations*, 14(2), 191–193. <https://constructivist.info/14/2/191>.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of the Mind*. Cambridge University Press.
- Varela, F. J. (1984). The Creative Circle: Sketches on the Natural History of Circularity. V P. Watzlawick (ur.), *The invented reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism)* (str. 309–325). W. W. Norton.
- Varela, F. J. (1999). *Ethical Know-How: Action, Wisdom, and Cognition*. Stanford University Press.
- Varela, F. J. (2013). Nevrofenomenologija: Metodološka rešitev za težki problem (S. Vörös, prev.). *Analiza*, 17(1-2), 85–108.
- Varela, F. J. in Shear, J. (1999). First-Person Methodologies: What, Why, How. *Journal of Consciousness studies*, 6(2–3), 1–14.
- Varela, F. J., Thompson, E. in Rosch, E. (2017). *Utešeni um: Kognitivna znanost in človeško izkustvo* (K. Armeni in S. Vörös, prev.). Krtina.
- Zgaga, P. (ur.). (2019). *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities*. Peter Lang.

PREDSTAVITEV AVTORJEV

Dr. **Tatjana Hodnik** je redna profesorica za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njena glavna raziskovalna področja vključujejo konceptualizacije poučevanja in učenja matematike, reševanja problemov, reprezentacij, razvijanje kompleksnih matematičnih konceptov, matematični kurikulum ter pedagoška vprašanja na področjih šole in vrtca, ki so v tesni povezavi s poučevanjem matematike.
<https://orcid.org/0009-0004-5020-7138>
 tatjana.hodnik@pef.uni-lj.si

Anja Kleindienst Bogataj je magistra specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ter zakonske in družinske terapije na Teološki fakulteti Univerze v Ljubljani. Usmerja se predvsem na področje dela s starši in družinami otrok s posebnimi potrebami, njihovo pomoč, podporo in obravnavo.

Dr. **Urban Kordeš** je redni profesor za kognitivno znanost na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, predsednik Centra za kognitivno znanost UL PEF in vodja Laboratorija za empirično fenomenologijo. Njegova strokovna in raziskovalna področja obsegajo empirično fenomenologijo; ustvarjanje metodoloških okvirov za poglobljeno empirično raziskovanje doživljanja; ekološko veljavno raziskovanje človeškega uma v naravnih okoljih; epistemološke in metodološke izzive raziskovanja netrivialnih sistemov.
<https://orcid.org/0000-0002-2485-8488>
 urban.kordes@pef.uni-lj.si

Dr. **Milena Košak Babuder** je docentka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeni raziskovalni interesi vključujejo vključevanje oseb s posebnimi potrebami; vpliv splošnih in specifičnih učnih težav na učno uspešnost dijakov in študentov; razvoj strategij in modelov podpore in obravnave na področju splošnih in specifičnih učnih težav; vpliv disleksije na učenje angleščine kot tujega jezika.
<https://orcid.org/0000-0002-7912-3040>
 milena.kosak@pef.uni-lj.si

Dr. **Janez Krek** je redni profesor za filozofijo edukacije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njegova strokovna in raziskovalna področja obsegajo filozofijo edukacije, povezave kulturne antropologije, psihoanalize in vzgoje; izobraževalne politike in zagotavljanje kakovosti v šolskem sistemu; državljansko vzgojo in vrednote; vzgojni koncept javne šole in vrtca.

<https://orcid.org/0000-0001-5827-7609>

janez.krek@pef.uni-lj.si

Dr. **Irena Lesar** je redna profesorica za področji obča pedagogika in teorija vzgoje, ki pedagoško in raziskovalno deluje na Pedagoški fakulteti in Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Njene empirične in teoretske raziskave se osredinjajo na konceptualizacijo pravičnosti in inkluzivnosti ter na položaj različnih marginaliziranih skupin v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Posveča pa se tudi umetnosti, zlasti glasbi, v smislu utemeljevanja njene vloge v splošnem izobraževanju.

irena.lesar@pef.uni-lj.si

Primož Miklavžin je doktorski študent Pedagoške Fakultete Univerze v Ljubljani - smer Socialna pedagogika in asistent pri predmetu Doživljajska pedagogika. Zaposlen je v dijaškem domu Bežigrad kot vzgojitelj. Ima izkušnje strokovnega dela z mladostniki v raznolikih kontekstih (dijaški dom, vzgojni zavod, azilni dom, nevladne organizacije), kjer kot metodo dela uporablja izkustvene aktivnosti v naravi. Razvija in raziskuje alternativne oblike socialno-pedagoškega delovanja, kot je ustvarjanje vmesnih prostorov za srečevanja raznolikih skupin mladostnikov.

primoz.miklavzin@gmail.com

Dr. **Karmen Mlinar** je doktorica znanosti s področja izobraževalnih ved in izobraževanja učiteljev in docentka za teorijo vzgoje, ki pedagoško in raziskovalno deluje kot zunanja sodelavka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ter na Pädagogische Hochschule Steiermark v Avstriji. Raziskovalno se primarno ukvarja z vprašanji družbene neenakosti, odgovori na raznolikost v družbi in vzgojno-izobraževalnem prostoru, s protipristransko vzgojo in z inkluzijo v vzgoji in izobraževanju. V zadnjem času svoje delo usmerja predvsem v področje intersekcijske diskriminacije in kritične rasne teorije.

<https://orcid.org/0000-0002-6455-565X>

karmen.mlinar@phst.at

Dr. **Mojca Peček** je doktorica pedagoških znanosti in redna profesorica za teorijo vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z vprašanji izobraževanja učiteljev, pravičnosti v izobraževalnih sistemih, inkluzijo in multikulturno vzgojo. Vodila in sodelovala je v več domačih in mednarodnih znanstvenoraziskovalnih projektih. Njena bibliografija trenutno obsega štiri znanstvene monografije in več kot sto znanstvenoraziskovalnih prispevkov, objavljenih v domačih in tujih revijah ter monografijah.

mojca.pecek@pef.uni-lj.si

Dr. **Mojca Poredoš** je docentka za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njena strokovna in raziskovalna področja obsegajo razumevanje in prepoznavanje specifičnih učnih težav; odnose s starši v različnih življenjskih obdobjih in situacijah; psihološko in finančno osamosvajanje pri mladih na prehodu v odraslost v odnosu do njihovih staršev; digitalne kompetence, dostopnost digitalnih gradiv in digitalno poučevanje; inkluzija časa kriz.

<https://orcid.org/0000-0002-7527-6824>

mojca.poredos@pef.uni-lj.si

Dr. **Špela Razpotnik** je docentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Predvsem na oddelku za socialno pedagogiko je izvajalka predmetov na različnih stopnjah študija, intenzivno deluje tudi kot mentorica. Področja, ki jih raziskovalno pokriva, so povezana z ranljivimi skupinami, vključevanjem, kreativnimi pristopi k delu in povezovanjem tradicij kritične pedagogike z izzivi tu in zdaj. V zadnjih letih se vključuje tudi v razvijanje prakse taborov v naravi za ranljive skupine.

spela.razpotnik@pef.uni-lj.si

Jakob Saje je raziskovalec na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njegovo raziskovalno področje obsega filozofijo edukacije, kjer raziskuje inkluzivno edukacijo, naravo edukacijskih procesov in pravičnost edukacijskih sistemov; te teme povezuje s filozofskimi teorijami s področja filozofije znanosti in etike.

<https://orcid.org/0009-0001-3083-8782>

jakob.saje@pef.uni-lj.si

Dr. **Toma Strle** je docent za kognitivno znanost na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, član Centra za kognitivno znanost UL PEF in Laboratorija za empirično fenomenologijo. Njegova strokovna in

raziskovalna področja obsegajo epistemološke in metodološke izzive raziskovanja človeškega uma; filozofijo duha; empirično fenomenologijo; nevrofenomenologijo (povezovanje prvo- in tretje-osebni pristopov k raziskovanju človeškega uma) in odločanje (s poudarkom na raziskovanju prvoosebnih vidikov odločanja v naravnih okoljih).

<https://orcid.org/0000-0001-5751-6831>

toma.strle@pef.uni-lj.si

Dr. Darja Tadič je docentka za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V zadnjih letih se strokovno in raziskovalno posveča področju podpore mladim v psihosocialnih stiskah ter različnim temam s področja socialnega izključevanja in odzivanja na družbeno manj želene pojave in vedenja.

darja.tadic@pef.uni-lj.si

Dr. Pavel Zgaga je upokojeni profesor za filozofijo edukacije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njegov osrednji raziskovalni interes je namenjen proučevanju univerze in visokega šolstva. Sodeloval pri številnih nacionalnih in mednarodnih raziskovalnih projektih, ki se ukvarjajo predvsem s problematiko konceptualizacije univerze in visokega šolstva, izobraževalnih politik in reform v sodobnem evropskem kontekstu, pa tudi izobraževanju učiteljev kot posebnemu področju visokega šolstva.

<http://orcid.org/0000-0002-0989-0367>

pavel.zgaga@pef.uni-lj.si

Dr. Darja Zorc Maver je redna profesorica za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njen pedagoški in raziskovalni interes je usmerjen v razvoj konceptov socialne pedagogike s poudarkom na razumevanju otrok in mladostnikov s psihosocialnimi težavami, preventivnem delu in raziskovanju spolno specifične socializacije.

darja.zorc@pef.uni-lj.si

Monika Zupančič je mlada raziskovalka in asistentka za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskuje zgodovinski razvoj znanstvenega področja didaktike matematike, trende v raziskovanju učenja in poučevanja matematike, vrednostne polarizacije na pedagoškem področju in sodeluje v procesu izobraževanja bodočih učiteljev matematike.

monika.zupancic@pef.uni-lj.si

INDEKS

A

avtonomija 12, 14–15, 17, 24, 37,
47, 51, 57, 63, 65–68, 71–72, 76,
85, 87, 109, 192–193, 197, 222,
224
avtoriteta 63, 65, 71–73, 75–76, 78,
82, 84–87, 253, 255

B

behaviorizem 38–39

Č

človekove pravice 11, 23, 26, 65,
70–71, 120, 124, 128, 131, 240,
247, 249

D

definicije/tipi inkluzije 130
deinstitucionalizacija 3, 235, 237,
240–241, 247–250, 252, 259
dejavniki sodelovanja staršev 167,
174
demokracično državljanstvo 1, 7,
11–14, 16, 19–18, 20, 23, 26–30
dialoško poučevanje 49–50, 75
didaktika matematike 37–38,
41–42, 44–45, 48, 51, 57–58,
281, 284
direktno poučevanje 49, 178
diskriminacija 81, 121–123, 126,
129, 147–148, 282
dolžnost 51, 69, 78, 85–86, 115, 120
doživljajska pedagogika 235,
239–240, 251, 253–254, 282
doživljanje 3, 96, 117, 245, 263–270,
272–278, 281
državljska vzgoja 7, 11, 14, 18,
21, 24–25, 28, 222, 282

E

edukacijske reforme 107, 119–120,
132
empirična fenomenologija

263–264, 266–267, 269, 281,
283–284
enaktivizem 265, 271
etika 21, 29, 39, 50, 63, 73–74, 78,
86, 278, 283
etnična homofilija 145, 147,
149–151, 155, 157
etnična manjšina 115
etnična večina 146
etnične hierarhije 145, 147–150,
153, 155, 158
evgenika 110

F

fenomenologija 263–264, 266–267,
269, 272, 281, 283–284

G

glasbeno izobraževanje 2, 93–96,
99–105

H

horizont 3, 11, 24, 222, 224, 259,
263, 265–266, 272–279
horizont opazovanja 263, 265,
273–275, 277

I

indoktrinacija 11–12, 71
inkluzija 2, 13, 29, 63, 65, 79–81,
107–131, 157, 159, 167, 171,
183, 196, 238, 243, 252, 265–
266, 276, 282–283
inkluzivna edukacija 2, 107–109,
113–114, 120–132, 283
inkluzivna vzgoja in izobraževanje
2, 145, 167–168, 183, 195–196
integracija 105, 117, 119–122,
126–127, 130, 156, 159, 173,
241–243
Izhodišča za prenovo učnih načrtov
v osnovni šoli in gimnaziji, 52
izključevanje 3, 58, 111, 113,

- 122, 126, 187–188, 205, 207,
210–211, 213, 217–218, 252,
254, 284
- izkustveni tabori v naravi 235–236
- izobraževanje 1–2, 7–14, 16, 18–29,
37, 40–42, 44, 46–47, 54, 57–58,
66–67, 69, 73–74, 79, 81, 87,
93–96, 98–105, 107, 109–114,
117–132, 145, 157, 159,
167–175, 177, 180–184, 188,
192–193, 195–196, 198–199,
219, 224, 229–231, 238, 246,
249, 251–259, 282–284
- izobraževanje in demokracija 19
- Izobraževanje za vse (UNESCO)
128–129
- K**
- kategorije/skupine posebnih potreb
119, 182
- kognitivizem 39
- kognitivna znanost 3, 263, 265–267,
271
- komercializacija 20–23
- komodifikacija 20–24
- koncept socialne pravičnosti 93
- konceptualna heterogenost 2, 63,
79, 124, 131
- konstruktivizem 39–40, 44, 46
- Konvencija o pravicah invalidov
125–126
- kritična pedagogika 235, 237, 249,
251–253, 255, 259, 283
- M**
- medetnična prijateljstva 153
- medetnični stiki 154
- medicinski model oviranosti 112
- mladi 3, 55, 97, 149, 152, 205–231,
235, 237–244, 247–250,
253–254, 257–258, 283–284
- N**
- neoliberalizem 21
- normalizacija 3, 107, 115–117, 119,
235, 237, 247–250, 252, 259
- O**
- odgovornost za lastno doživljanje
263, 265–266
- odziv na obravnavo 51, 132
- opolnomočenje 13, 167, 171–174,
197
- organizacije za mlade 205, 209
- P**
- paradigme učenja 35–36, 38, 43
- pedagogika odnosnosti 254
- pedagogika procesnosti 254
- popolna in delna inkluzija 124
- poučevalna vloga učitelja 74–75
- pozornost 2, 7, 13–14, 16, 24, 27,
38, 73, 83–84, 87, 93, 95–97,
104–105, 122, 124, 128, 180,
198, 212, 216, 266, 268–270,
273–274
- predsodki 147–148, 153–158
- prenova učnega načrta 36
- preseganje ideološkega diskurza 36
- psihosocialne stiske 3, 205–211,
219, 226, 229–230, 257–258,
284
- R**
- ravnatelj glasbenih šol (GŠ) 93,
103–105
- razbijalci sistema 253–254
- raziskovanje doživljanja 266, 275,
281
- S**
- Salamańska izjava 107, 123–124,
127, 169
- samoevalvacija 66–69, 88
- slogan 51–52, 57, 75–77, 81, 116
- socialna distanca 145–146, 148,
156–157, 250
- socialna integracija 242–243
- socialna izključenost 149, 153
- socialna pedagogika 3, 235, 240,
242, 247, 256–258, 282–284
- socialna pravičnost 93, 104, 173,
235, 237, 243, 251–254, 256

socialna reprezentacija 153
 socialni model oviranosti 107,
 115–116
 sociokulturna paradigma 41
 sodelovanje staršev 167, 170, 172,
 174, 176, 186, 188, 190, 196
 sodobno poučevanje 36, 44
 specifične strategije dela 63, 79, 82,
 86
 standard znanja 35, 47–48, 51–52,
 54–56, 100
 stereotipi 148, 152, 154, 156–157
 strokovni delavci 65–68, 71, 75,
 87–88, 167, 169, 172–173, 177,
 183, 190, 195, 197, 207, 211

Š

šola kot sistem 167, 197

T

terensko delo 205, 220–221, 223
 tradicionalno poučevanje 36, 44
 tretje poslanstvo 17, 22

U

učenci 2, 35, 39, 41–51, 53, 55–59,
 63, 65–66, 68–88, 93, 95–96,
 98–105, 107, 111–114, 118–127,
 129–132, 145, 147–148, 150–
 159, 176, 181, 184–190, 192–
 196, 199, 209, 251, 255–256, 276
 učenci s posebnimi potrebami 2,
 77, 79–80, 93, 99, 101–103, 105,
 125, 129
 učenje in poučevanje matematike
 35–37, 40–42, 284
 učitelji 2, 26, 35, 37–38, 42–44, 46–
 53, 55–58, 63, 65–66, 68, 71–78,
 81–88, 93, 95–96, 98–105, 118,
 121, 132, 145, 147–148, 153–
 159, 167–172, 175–177, 180,
 183–184, 186–194, 196–199,
 209, 249, 276, 282–284
 učitelji glasbenih šol 93
 udejanjanje 35, 49, 51, 68, 74,
 241–242, 258, 263, 271–272

um 39, 112, 265, 267, 270–271,
 273–274
 univerza 1, 7, 11–18, 20–25, 27, 29,
 240–241, 246, 281–284

V

visoko šolstvo 1, 7, 11–13, 15–25,
 27, 29–30, 56, 284
 vključenost 1–3, 167, 169, 175–178,
 180, 184, 186–188, 190–192,
 195, 199, 220, 228, 241, 263–
 266, 274–277, 279
 vmesni prostor 241, 299, 243
 vrednote 2, 23–24, 39, 45–46, 53,
 57, 63, 65–66, 69–74, 76–77,
 80, 85, 96, 101, 104, 122, 131,
 152–153, 156, 278, 282
 vzgoja 1–2, 7, 9, 11–12, 14, 18–19,
 21, 24–25, 28, 50, 52, 54, 63, 65–
 88, 95–97, 101–104, 131, 145,
 157–158, 167–168, 172, 175,
 180, 187–192, 195–196, 198,
 215, 219, 222, 239–240, 242,
 247–249, 253, 259, 282–283
 vzgojni načrt šole 2, 63, 66–69,
 72–74, 76, 79–81, 87–88

Z

zavest 12, 26, 96, 243–244, 264–
 265, 267, 269–270, 273
 zgodovina posebnega izobraževanja
 107, 112, 114
 znanje 1, 8, 11, 13–15, 20, 22–23,
 25, 27, 35, 39–58, 71–78, 80,
 85, 96, 98, 100, 112–113, 132,
 145, 154–158, 169–170, 172,
 176–178, 180, 183, 185, 187,
 189, 192–194, 196, 198–199,
 215, 231, 249, 251, 255–256,
 267, 271, 278–279



UNIVERZA
V LJUBLJANI

PEF

Pedagoška
fakulteta

S publikacijami v zbirki PAIDEIA želimo prispevati h kritičnemu premisleku slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja in različnih vidikov socialnega vključevanja ter k iskanju novih rešitev, relevantnih za naš šolski sistem, družbo, kulturo in državo. Z objavami v zbirki PAIDEIA želimo odpreti različne perspektive, ki lahko prispevajo k razvoju slovenskega šolskega sistema in inkluzivnega delovanja družbe, pa tudi k nadaljnjemu razvoju slovenskega pojmovnega aparata na pedagoškem področju.

ISBN 978-961-253-321-2



9 789612 533212 >