

OD UČLJIVOSTI DO INKLUZIVNE PARADIGME

Božidar Opara

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper

O vzgoji in izobraževanju otrok z motnjami v razvoju lahko govorimo šele v zadnjih dvesto petdesetih letih. A v tem času je človeštvo prehodilo veliko pot od prvih začetkov učenja otrok z motnjami v razvoju do njihovega sprejemanja v skupni svet življenja in tudi vzgajanja in izobraževanja. V tem času se je vedenje o vzrokih in posebnostih v razvoju teh otrok stalno spreminjalo. Razumevanje in odnos ter vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v razvoju bi lahko razdelili na tri obdobja:

1. *zgodnje obdobje* – čas 18. in 19. stoletja, v katerem so se lomila dotedanja prepričanja, da so prizadeti nesposobni za učenje, da so torej neučljivi;
2. *srednje obdobje* – čas 20. stoletja do približno 1970, ko se je izgrajeval namenski del šolstva, poznan kot posebno šolstvo; za vsako vrsto motenj svoj tip šole, povsem ločen od regularnega šolskega sistema, kot njen paralelni del; razvila se je specialna edukacija (ta naziv bom v nadaljevanju uporabil le zaradi praktičnega zajemanja celote vzgoje in izobraževanja);
3. *novo obdobje* – čas po letu 1970, ko na novih filozofskih osnovah in novih etičnih vrednotah nastaja nova paradigma, integrativna in inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Nesposobni postanejo učljivi

Velike spremembe, ki jih je prinesla doba humanizma in renesanse, so s svojim optimizmom, razvojem znanosti in svobodo duha prinesle nove možnosti tudi tistim, ki so bili do tedaj odrinjeni in zavrženi kot nesposobni. Ideje velike francoske revolucije so tudi njim nakazale novo priho-

dnost. Ni bil slučaj, da so prav v Franciji veliki humanisti razsvetljenstva Montesquie, Voltaire, Rousseau in drugi v drugi polovici 18. stoletja začeli velik socialni preobrat. Ko je Denis Diderot leta 1749 napisal *Pismo o slepih* za tiste, ki vidijo, je spodbudil somišljenike za iskanje možnosti za izobraževanje slepih. Širili so prepričanje, da slepi niso le nesposobni in neučljivi, temveč da jih je mogoče izobraževati, a na drugačen način.

Nekako v istem času je v ZDA Jacob Periere začel opozarjati na tako imenovane gluhoneme [*deaf mutes*]. Tudi zanje je veljalo, da so neučljivi [*unteachable*]. Periere se ni strinjal s tem, saj je trdil, da se lahko učijo vsaj aritmetičnih veščin (R. L. Taylor, 1995).

Ko je Louis Braille, ki je sam oslepel pri 4 letih, razvil pisavo za slepe, imenovano Braillova pisava, je tudi to prispevalo k rasti optimizma. V Parizu so konec 18. stoletja ustanovili ne le prvi zavod za slepe, temveč tudi prvi zavod za »gluhoneme«. Francija, ki je veliko prispevala k moderni civilizaciji in k nastanku vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v razvoju, je svet opozorila tudi na probleme posameznikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Itard, ki ga pogosto štejemo za prvega strokovnega rehabilitatorja na področju »mentalne retardacije«, je pokazal, da se lahko tudi ti otroci učijo. To prepričanje je nadaljeval in ga širil njegov učenec Edouard Sequin. Ko je emigriral v ZDA, je v New Yorku organiziral »fiziološko šolo« za slabomiselnih [*Weak-minded*] in telesno slabotnih [*Weak-bodied*].

Ideje teh pionirjev so močno odmevale v svetu in dobivale nove somišljenike. Tako je na prelomu iz 18. v 19. stoletje na nekoliko drugačne otroke opozoril švicarski pedagog in humanist B. Pestalozzi, ki je ustanovil sirotišnico za osirotele otroke in v njej delal 26 let. Dokazoval je, da so v naravi vsakega otroka moči, ki jih je treba spodbujati tako, da učenje temelji na razvoju uma, srca in roke. S svojim delom je postal slaven in k njem so se hodili učiti različni strokovnjaki z vsega sveta.

Velik korak pa je v drugi polovici 19. stoletja naredil učitelj gluhonemih otrok H. E. Stötzner, ki je utemeljil učenje otrok z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Leta 1864 je objavil delo Šole za manj nadarjene otroke in leta 1867 v Nemčiji ustanovil prvo »pomožno šolo« [*Hilfsschulle*].

Svoj odnos do teh otrok je pokazal s poimenovanjem le-teh. Imenoval jih je »manj nadarjeni« [*Schwachbegabt*]. S takšnim poimenovanjem se je hotel izogniti temu, da bi te otroke zaničevali, starše pa prizadeli. Bil je prepričan, da se ti otroci ne morejo šolati v rednih razredih in šolah, zato jih je treba šolati v pomožnih razredih [*Hilfssklassen*] oziroma v »pomožnih šolah« [*Hilfsschullen*] (U. Haeblerlin, 1991).

Na prehodu iz 19. v 20. stoletje se je pojavljalo vse več poskusov in posameznikov, ki so dokazovali, da so »prizadeti« tudi sposobni in da jih je treba vključiti v izobraževanje ter jih učiti na poseben način. Optimizem se je večal. K temu so veliko prispevali napredni posamezniki. Eden takšnih, ki je imel velik vpliv na ostali svet, je bil A. S. Makarenko. Kot ustanovitelj in vodja delovnih kolonij za zapuščene otroke in mladoletne prestopnike je razvil vrsto pedagoških idej, izhajajoč iz lastnih izkušenj. V svojih delih *Pedagoška poema* in *Knjiga za starše* je prepričeval, da vsak otrok nosi v sebi klico dobrega in določene sposobnosti. A te je treba razviti tako, da se spoštuje otrokovo osebnost in da se zaupa v otroka.

Utemeljitev in razvoj posebnega šolstva

Na začetku 20. stoletja sta se širila optimizem in pripravljenost, da se »prizadetim« ustrezno zagotovita posebna vzgoja in izobraževanje. Uveljavljati se je začela nova disciplina »specialna pedagogika«, ki je prehodila pot od povsem eklektične discipline do relativno samostojne znanstvene discipline, ki je razvijala področje in pogosto spreminjala tudi svoje ime. Med prvimi utemeljitelji nove discipline sta bila Georgens in Deinhardt, ki sta sredi 19. stoletja novo disciplino, ki je bila izrazito biologistično naravnana, poimenovala »zdravstvena pedagogika« [*Heilpädagogik*] (Bleidick, 1974).

Od takšnega poimenovanja in pojmovanja je odstopil in naredil velik korak naprej znameniti sovjetski znanstvenik L. Vigotski. V svojem delu *Osnove defektologije* je ne le dal naziv, temveč je konceptualno utemeljil teorijo razvoja »anomalnih« otrok in dal s tem mnoge usmeritve za delo s temi otroki. Disciplino defektologijo je opredelil: »Defektologija je znanost o psihofizioloških značilnostih razvoja otrok s fizičnimi in psihičnimi primanjkljaji na področju vzgoje, izobraževanja in učenja gluhih naglušnih, slepih, slabovidnih, umsko zaostalih, logopatov, gibalno oviranih in drugih« (Defektološki slovar, 1970).

Pomemben prispevek Vigotskega je v tem, da je pojasnjeval zakonitosti razvoja »anomalnih« otrok. Poudarjal je pomen samega procesa vzgoje in izobraževanja in pomen okolja. Posebej je afirmiral proces kompenzacije, ki je po njegovem eden ključnih dejavnikov v procesu vzgoje in izobraževanja »anomalnih otrok«. Prepričan je bil, da ti otroci potrebujejo posebej organiziran proces vzgoje in izobraževanja.

Pomemben prispevek k razvoju te nove discipline je dal znani švicarski specialni pedagog H. Hanselmann. V nasprotju s sodobniki je nasprotno nazivu Heilpädagogik, ki je bil tedaj močno zakoreninjen v nemško govorečih deželah. Trdil je, da je naziv premalo jasen in preveč usmerjen v biološka dejstva, saj je sam poudarjal tudi pomen drugih dejavnikov razvoja otroka, zato je dejal: »Če se želi jasno opredeliti naloge discipline, ne moremo izhajati iz besede 'zdravstvena pedagogika'.« Zato je sugeriral naziv specialna pedagogika, ki je po njegovem »učenje o vzgoji, izobraževanju in skrbi za tiste otroke, katerih telesni ali duševni razvoj je v individualnem ali socialnem oziru oviran« (Bleidick, 1974).

Kot vidimo, sta tedaj teorija in praksa izhajala iz prepričanja, da so »prizadeti« drugačni v svojem razvoju in zato potrebujejo drugačno, njim prilagojeno vzgojo in izobraževanje. Pristop je bil komparativen. »Prizadete« je primerjal z zdravimi vrstniki, le da so ti imeli določeno izgubo, motnjo oziroma primanjkljaj. Zato sta bila ločena vzgoja in izobraževanje zanje prava rešitev.

Za prvo polovico 20. stoletja je bilo značilno nastajanje specializiranih šol in zavodov. A vsi tega še niso bili deležni. Zlasti tisti z težjimi motnjami v razvoju so bili še vedno izključeni iz obravnave. Vendar spremembe so bile na pohodu. K njim so pozivali tudi različni mednarodni dokumenti. Tako je *Deklaracija o pravicah otrok* Društva narodov že leta 1920 pozivala k vzgoji in izobraževanju vseh otrok. Tragedije prve in druge svetovne vojne so zaustavile mnoge od teh procesov. Zato je pravi razcvet posebnega šolstva nastal šele po koncu druge svetovne vojne, ko je od vojn utrjena Evropa gradila sisteme šolstva, tudi posebnega.

Situacija je bila na neki način primerljiva po vsej Evropi. Nekoliko specifična je bila situacija v ZDA. Tu so bili tedaj »črni časi v zgodovini specialne edukacije v ZDA« (Taylor, 1995). »Prizadeti« so bili diskriminirani in zanje so veljali številni negativni stereotipi. Med letoma 1920 do 1930 so bili v ZDA veliki socialni in ekonomski premiki, a za drugačne, »prizadete«, ni bilo interesa. Šele po letu 1940 so Alfred Strauss, Heinz Werner in drugi začeli spodbujati interes za posebno edukacijo, s tem da so sugerirali preučevanje problemov učenja otrok, ki so imeli nevrolško pogojene motnje. Toda programi za prizadete so se resnično začeli oblikovati šele v 50. in 60. letih ob izboljšanju ekonomskega stanja v državi. Takšna situacija je bila v ZDA nekako do leta 1970, ko se je močno povečal interes za specialno edukacijo, o čemer bo govora kasneje (R. L. Taylor, 1994).

Situacija pri nas je bila po končani drugi svetovni vojni primerljiva s situacijo po drugih evropskih državah. Prelomno obdobje za otroke z

motnjami v razvoju pri nas je bilo leto 1960, ko je bil sprejet *Zakon o posebnem šolstvu*. Ta zakon je bil povsem specializiran zakon, ki je konstituiral povsem samozadosten in notranje diferenciran sistem posebnega šolstva. Za vsako vrsto motenj so nastajale specializirane šole. Določena sta bila klasifikacija motenj in postopek kategorizacije otrok z motnjami. Zaprt sistem posebnega šolstva ni imel ne vsebinske ne organizacijske povezave z rednim delom šolskega sistema. Šele nekaj let po sprejemu tega zakona so začeli nastajati posebni oddelki in zavodi tudi za otroke z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju kot zadnja skupina, ki je bila vključena v sistem vzgoje in izobraževanja. Sledila so leta akcijskega dela pri odkrivanju in kategorizaciji otrok z motnjami v razvoju. V različne vrste posebnih šol in zavodov se je vključevalo veliko otrok, kajti pritisk na izločanje otrok z motnjami v razvoju je bil velik. Takratna enotna osnovna šola brez kakršnekoli diferenciacije je pač bila neprimerna in nepripravljena za sprejemanje otrok, ki so imeli posebnosti v razvoju. Število otrok v posebnih šolah in zavodih se je povečevalo iz leta v leto, tako da je višek doseglo okoli leta 1975. Tedaj je bilo v posebne inštitucije vključenih več kot 5 odstotkov osnovnošolske populacije. Takšno stanje ni moglo trajati dolgo. Zaradi vplivov novih idej, pritiskov staršev pa tudi strokovnjakov je nezadovoljstvo z obstoječim stanjem vse bolj naraščalo in klicalo po spremembah.

Od segregacije k integraciji

Če je bilo v prvem obdobju napredno spoznanje, da so otroci z motnjami v razvoju tudi sposobni – učljivi, potem je bilo v prvi polovici in sredi 20. stoletja napredno in zaželeno vključevati te otroke v sistem vzgoje in izobraževanje, in to v neke vrste podsystem, ki je bil namenski, torej prilagojen njim. Dejstvo, da je bil sistem posebnega šolstva bolj ali manj diskriminiran in ločen od rednega sistema, tedaj ni bilo moteče. Veljalo je prepričanje, da je drugačen sistem vzgoje in izobraževanja najboljša rešitev za drugačne otroke.

Nasprotovanje takšnemu sistemu se je začelo pojavljati kmalu po začetku druge polovice 20. stoletja. Institucionalno najprej na Danskem, kjer je bil leta 1959 sprejet zakon, ki je zahteval normalizacijo in spremembe v organizaciji, delovanju in lokaciji tedaj ločenih posebnih inštitucij. Pojavile so se ideje normalizacije in integracije. V mnogih primerih so bili

največji zagovorniki novih idej starši teh otrok. Zlasti v demokratično razvitejših okoljih.

Podobno kot v Evropi je bilo tudi stanje v ZDA. Tu se je začela oblikovati zakonska regulativa za otroke z motnjami v razvoju predvsem zaradi pritiskov in tožb staršev teh otrok. Od leta 1958 do 1970 je bilo v ZDA le 6 predpisov za te otroke, ki so bolj parcialno urejali posamezna vprašanja. V Nemčiji, ki je bila znana kot dobro organizirana in kjer so razvili kar mogočen sistem posebnega šolstva, so se v šestdesetih letih zavedali, da je potrebno spremeniti odnos med rednim in posebnim šolstvom. Vendar prvi koraki v tej smeri so bili tipajoči. Vprašanje je bilo, kako naj se spremeni redna šola, da bi lahko prevzela nekatere naloge posebnih šol. V tem smislu je bil zanimiv zapis nemške državne komisije za izobraževanje pri šolskem ministrstvu, ki je določal: »Soodgovornost osnovne šole za »prizadete« (Behinderten) je zaželeno, ne pa nujna« (Bleidick, 1974).

Vprašanja, ki so vznemirjala, so torej bila, ali redna šola lahko prevzame del skrbi za razvojno motene in kaj bi bilo treba storiti za to. Vprašanj in dvomov je bilo veliko; moč zagovornikov sprememb pa vse večja. Naziv in pojem integracija se je vse bolj širil. Naziv integracija je zaradi različnega pojmovanja vnašal tudi zmedo in težave v komunikaciji. Z definiranjem integracije se je ukvarjalo mnogo strokovnjakov. Na to temo so potekala številna strokovna srečanja. Mnogi so opozarjali na nejasnost pojma integracija. Tako je ugledni nemški strokovnjak U. Bleidick opozarjal: »Če hočemo definirati integracijo v politične in administrativne namene, potem svetujem, da se pojma integracija ne uporabi« (Bleidick, 1974).

Kosztantowicz (po Haeberlin, 1991) je opozarjal, da je pomembna razlika med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom. Pri tem je cilj treba razumeti kot družbeno-poklicno vključevanje razvojno motenih v socialno okolje. Če pa pojem integracija uporabimo za označevanje skupnega obravnavanja »prizadetih« in »neprizadetih«, pomeni sredstvo za uresničitev socialne integracije. Nekateri so opozarjali, da se včasih pojem integracija uporablja le kot organizacija, kot zunanja oblika, ki jo je treba ločiti od prave ali notranje integracije kot humanega sprejemanja »prizadetih«. Zato je le zunanja integracija najmanj tako slaba kot segregacija (Bleidick, 1974).

Mnogi strokovnjaki so govorili o različnih področjih in aspektih integracije (Bleidick, 1981; Bonderer, 1979; Bürli, 1986; Geiger, 1983; Kosztantowicz, 1982 [po U. Haeberlin, 1991]). Poudarjali so, da je integracija proces, ki je smiseln tedaj, če ima različna delna področja. Tu ne more iti za dihotomijo – ali integracija da ali ne. Integracija je proces, ki se nikoli

ne konča. Integracijo je treba razumeti v konceptu spreminjanja odnosov, kot pripadanje k določeni socialni skupini. T. Booth je zapisal: »Otroci, ki so poslani v posebno šolo ali posebne razrede, so tam v večini primerov zato, ker jim redne šole ne prilagodijo kurikula in organizacijskih oblik, ker za to nimajo ne potreb ne interesa in ne talenta« (Booth, 1983). Po njegovem argument za integracijo temelji na pravicah vseh učencev, da participirajo v njihovem okolju in na izkušnjah ter na negativnih učinkih izključevanja iz okolja. Vprašanje, kateri otroci naj se integrirajo, s katerimi skupinami, koliko otrok mislimo vključiti in kako to doseči, so ne le moralna izbira, temveč vključuje upoštevanje pravičnosti, moralnosti in konceptualnosti. Če resnično hočemo integracijo, potem je pravo vprašanje, kako to doseči.

Ko U. Haerberlin analizira integracijo in stališča različnih avtorjev o integraciji, pravi, če postavimo trditev, da bo otrok, ki bo obiskoval posebno šolo, slabo spodbujan, in če bo v skupni šoli, bo dobro spodbujan, to le polarizira in zaradi pavšalnosti ne prispeva k napredku (Haerberlin 1991). E. E. Kobi (1983), ki je veliko preučeval integracijo, je poudarjal interakcijski aspekt integracije. To je aspekt, ki je centriran k partnerstvu. Integracija mora potekati v partnerski atmosferi brez strahu in v humanizmu, medsebojnem sprejemanju in razumevajoči interakciji in kooperaciji med ljudmi. Zato je ločil 6 aspektov integracije:

- fizično - ekološko,
- terminološko - pojmovno,
- administrativno - birokratsko,
- socialno - komunikacijsko,
- kurikularno - funkcionalno,
- učno in učnopsihološko.

Zato je trdil, da integracija ni enkraten proces po principu ali - ali, temveč proces s številnimi vmesnimi stopnjami. Če tako razumemo integracijo, je torej pravo vprašanje, kako otroka z motnjami najbolje spodbujati v razvoju. Iz tega izhaja, da se integracija najpogosteje smatra kot sredstvo za doseg čimvečje socialne integracije. Zato so tudi nastale različne šolske integracijske sheme. Prikazujem dve shemi, in sicer Weigertovo in Denovo:

Individualni pouk na domu ali v bolnišnici
Popolnoma segregirana šola z domom
Odperta posebna šola z domom
Segregirana eksterna šola za prizadete
Kooperativna eksterna šola v kooperativnem šolskem centru
Segregirani posebni razredi
Kooperativni posebni razredi v redni šoli
Mali razredi; diagnostični in spodbujevalni razredi
Spodbujevalne ure, spodbujevalni tečajji, nivojski tečajji, ambulante
Specialnopedagoške svetovalne postaje, ambulante
Program podpornega učitelja, pouk z dvema učiteljema, korekcijsko učenje
Svetovalni program v splošni šoli, ki ga izvajajo specialni pedagogi
Tiha integracija v splošne razrede brez specialnopedagoške oskrbe

Weigert 1987: Pregled šolskih organizacijskih ukrepov med ekstremno separacijo in integracijo (po Haerberlin, 1991)

Podobna je tudi shema ameriškega strokovnjaka E. Dena (1970), poznana kot Denove kaskade pomoči, za katero nekateri ameriški strokovnjaki pravijo, da je aktualna še danes.

Izvenzdravstveni programi (izvajajo se v šolskem sistemu):



Otroci v regularnih razredih, vključujoč tiste hendikepirane, ki so se sposobni prilagoditi z zdravniško ali s svetovalno podporno terapijo ali brez nje.
Redni razredi s spremljajočo dodatno izobraževalno pomočjo
Občasna vključitev v posebni razred
Celotna vključitev v posebni razred
Specialne postaje
Oskrba na domu
Pouk v bolnišnici ali nastanitveni obliki
»Needukacijska« pomoč (medicinska in socialna skrb in supervizija)



Zdravstveni programi (izvajajo se kot zdravstvene ali socialne storitve)
E. Deno: Možne namestitvene opcije za drugačne učence (po R. L. Taylor, 1995)

V zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja je Evropa intenzivno prenavljala vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Od tu dalje bom uporabljal ta naziv, ki je danes bolj ali manj uporabljen v vsem razvitem svetu. Prvič se je pojavil leta 1970 v ZDA v enem od predpisov, ki so tedaj urejali vzgojo in izobraževanje te populacije. Rekli bi lahko, da se je od začetka integracije učinkovito odpravljala diskriminacija in razvijale so se nove integrativne oblike vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. Število otrok, ki so bili vključeni v posebne razrede, posebne šole in druge namenske oblike, se je iz leta v leto zmanjševalo.

V Angliji in Walesu se je premik iz tradicionalnega obravnavanja otrok z motnjami v razvoju začel leta 1978 s tako imenovanim Wernockovim poročilom (ki je vpeljal tudi naziv otroci s posebnimi potrebami) in Šolskim zakonom leta 1981. Oba sta sprožila kritični odnos do obstoječega in tako imenovani »celostni šolski pristop« (Whole School Approach) za področje otrok s posebnimi potrebami. Zlasti po Zakonu o šolski reformi leta 1988 so pomembno vlogo dobili tako imenovani koordinatorji, ki so opravljali naloge vodenja na področju kurikularnega povezovanja ter podpiranja učiteljev prek konsultacij, svetovanja in skupnega dela pri diferenciaciji kurikuluma.

Vsebinsko pa je veliko spodbudo predstavljal »nacionalni kurikulum«, sprejet na podlagi *Zakona o šolski reformi*, ki je prinesel različne možnosti za realizacijo kurikuluma (Skidmore, 2004). Sicer pa je tudi tu do nekega leta bolj ali manj veljal koncept kontinuuma različnih rešitev in obravnav otrok s posebnimi potrebami, včasih imenovan tudi »spektrum specialnih edukacijskih potreb« (Skidmore, 2004). ZDA so v tem času prehodile svojo pot transformacije ter z rešitvami spodbudile mnoge države za posodabljanje vzgoje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Mnoge države so prevzele marsikatero njihovo rešitev. Do leta 1970 so ZDA imele le 6 parcialnih predpisov, ki so urejali edukacijo otrok s posebnimi potrebami. Začetek celovitejšega reševanja področja je bil dan leta 1973 z *Rehabilitacijskim zakonom (Rehabilitation Act)*. Ta zakon je odpravil diskriminatorno edukacijo in obravnavo na podlagi prizadetosti. Hotel se je izogniti tudi diskriminaciji na podlagi spola, etnične pripadnosti in religije. Toda pravi preporod se je začel z *Zakonom o edukaciji hendikepiranih otrok (Education for All Handicapped Children)*. To je bila gotovo prelomnica ne le za ZDA, temveč posredno tudi za ostali svet. Zakon je s kasnejšimi amandmaji določil vodilne smeri, pogoje in osnove za edukacijo drugačnih učencev [*exceptional children*]. Zagotavljal je svobodno,

namensko ljudsko izobraževanje za vse »hendikepirane«, ne glede na vrsto in težo motnje. Zakon je določal, da so »hendikepirani«:

- mentalno retardirani,
- gluhi in naglušni,
- z govornimi motnjami,
- z okvarami vida,
- s težjimi čustvenimi motnjami,
- ortopedsko okvarjeni,
- z drugimi zdravstvenimi težavami,
- slepogluhi,
- z več motnjami ter tisti,
- ki imajo specifične učne motnje, zaradi katerih potrebujejo specialno edukacijo in strokovno pomoč [*Special Education and Related Services*].

Posameznik je moral biti najprej prepoznan in označen [*labeled*], da je lahko dobil specialno pedagoško prilagoditev in ustrezno strokovno pomoč. Ta ureditev je vključevala le učence s »hendikepom«; nadarjeni učenci niso bili zajeti, čeprav je bila praksa različna. Nadarjeni učenci so bili namreč zajeti v Zakonu o nadarjenih in talentiranih [*Gifted and Talented Act*]. Zakon je postavil nove mejnike v razvoju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, s tem ko je postavil šest temeljnih principov, in sicer:

1. zagotoviti svobodno, namensko edukacijo za vse »hendikepirane« učence brez možnosti odklonitve [*zero reject*],
2. zgraditi nediskriminatorno ocenjevanje,
3. uvesti obvezni individualizirani program [*Individualized Educational Program – IEP*],
4. edukacija mora potekati v najmanj restriktivnem okolju [*Least Restrictive Environment*],
5. uresničevanje pravočasnosti postopkov,
6. pravica do participacije staršev.

Največ nesporazumov je povzročal princip najmanj restriktivnega okolja. Pred tem se je namreč za označevanje te prakse uporabljial naziv »mainstreaming« [vključitev v matični tok življenja]. A to ni pomenilo, da je otrok vključen v splošno edukacijo; pomenilo je, da naj bo, kolikor je

mogoče, v razredu z otroki brez motenj. Poudarek je bil torej na maksimalni stopnji možnosti. V tem smislu se je razumel kontinuum različnih stopenj vključenosti, kot jih je pred tem sugeriral Deno s kaskadnimi ravnmi pomoči. Ta model je bil postavljen že leta 1970, a je bil po mnenju Taylorja (R. L. Taylor, 1995) pomemben še več kot desetletje kasneje.

Nastajanje nove inkluzivne paradigme

Paradigmatski premik je sprememba poti pogleda na svet, vključujoč institucionalno prakso v ekonomskih, političnih in socioloških sistemih. Paradigma je mentalni model, ki ga uporabljamo za prepoznavanje priložnosti in perspektiv. Njena moč leži v sposobnosti vplivanja na zaznavanje stvari. Je torej neke vrste filter individualnega videnja realnosti. Pod vplivom postmodernistične filozofije, spremenjene etike in novih teorij so proti koncu prejšnjega stoletja nastajale nove vizije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Obstoječi modeli niso več zadoščali in začeli so se različni procesi transformacije, nekje bolj, drugje manj intenzivno.

ZDA so bile okoli leta 1980 v velikem zagonu sprememb na področju specialne edukacije. Tega leta je bil sprejet dokument *Regularna edukacijska iniciativa* [*Regular Education Initiative – REI*]. Prevladujoče teme te iniciative so klicale k pogumnejši in večji socialni in akademski integraciji »hendikepiranih«. Leta 1991 je profesor s Harvardske univerze T. M. Skrtic v knjigi z naslovom *Specialnoedukacijski paradoks* analiziral in kompletiral profesionalne diskusije o edukaciji »hendikepiranih« in s tem prispeval k inovativnejšemu iskanju boljših rešitev. Skrtic je izpostavil konflikt med spoštovanjem individualnosti in šolsko realnostjo kot skupino poklicne in tehnicistične birokracije, ki sta v tipičnem konfliktu druga z drugo. Skrtic razume, da šole potrebujemo zaradi organizacijskih potreb, kjer delavci redne in specialne edukacije sodelujejo recipročno v interesu posameznih učencev. Toda, ko se skuša specialno edukacijo integrirati v splošni edukacijski razred oziroma oddelek, nastane mrežni konflikt med programi, kadrom in učenci. Zato je opozoril, kako se birokratska orientacija in vrednote v šolah in njenih predpisanih postopkih kažejo v povečevanju števila otrok, ki se klasificirajo kot prizadeti, ki so dezintegrirani pri pouku

in zmanjšujejo možnosti učencev tako v regularnih kot v posebnih razredih. Zato je treba dvomiti o naslednjih petih domnevah:

1. Domneva je, da so učenci, celo tisti z lažjimi motnjami in delno tisti z učnimi težavami, patološki. Številne definicije in postopki prepoznavanja kažejo, da veliko evidentiranih učencev sploh ni »hendikepiranih«.
2. Domneva je, da je diagnoza nezanesljiva, nekonsistentna, pretirano draga in majhne vrednosti za vzgojo in izobraževanje in ni rezultat »objektivnega« razlikovanja niti med otroki z motnjami in tistimi brez motenj ali pa znotraj lažjih kategorij motenosti.
3. Domneva je, da je specialna edukacija racionalni in koordinirani sistem za identifikacijo, primernost načrtovanja edukacije, ki je programsko ustrezna in umeščena v »mainstreaming«. Nasprotniki in zagovorniki tega soglašajo, da je racionalna primernost specialne edukacije le takrat, ko ta prinaša prednosti otrokom z motnjami v izobraževanju.
4. Večina torej misli, da so benificije že dosežene, če je nudenje specialno-pedagoške pomoči moč izvajati tako, da več učencem dopušča, da ostajajo neidentificirani v rednem razredu. Paralelni sistem načrtovanja in koordiniranja posebne pomoči z lastnimi pravili in regulatorji ni dober.
5. Domneva je, da specialna edukacija z razvojem tehnologij razvija in izboljšuje svojo diagnostično in edukacijsko prakso. Nasprotniki tega pa pravijo, da je potrebno več raziskovanja novih načinov dela z učenci z motnjami.
6. Domneva je, da je diskusija o integriranem sistemu edukacije opravičljiva tudi s političnega stališča. Integrirani sistem naj da vsem učencem možnost uporabe namenskih sredstev, ki so bila prej namenjena le otrokom s posebnimi potrebami. Nasprotniki integriranega sistema pa se bojijo, da bi se s tem posebna pomoč in namenski pripomočki povsem raztresli in izgubili.

Skrtic in Sarason (po Sage, 1994) ugotavljata, da je inkluzija ena najpomembnejših priložnosti v zadnjih 50 letih. Vendar poudarjata, da se šolska organizacija in profesionalna birokracija ne bosta spremenili brez pomembnega pritiska od zunaj. W. Sailor (po Sage, 1994) pravi, da je bil prvi paradigmatični premik narejen v zgodnjih sedemdesetih letih 20. stoletja, ko se je preučevalo *kako in kaj* učiti učence z več in izrazitimi motnjami. V osemdesetih letih pa se je žarišče premaknilo od *kako in kaj h kje jih učiti* v prepričanju, da splošni šolski sistem »popači« socialni razvoj učenca z motnjami. V tem času se je začelo interpretirati zakonske določ-

be o »najmanj restriktivnem okolju«. Za vsako vrsto motenosti se je iskalo ustrezno mesto in rešitev v kontinuumu rešitev. Model posebnih razredov se je začel vse bolj ocenjevati z vidika integracije, kjer se je ugotavljalo, da se integracija dogaja predvsem na nebistvenih šolskih področjih, kot so zborovanja, šolske počitnice, prehrana in skrb sovrstnikov za otroke z motnjami.

Ne glede na povedano ostaja dejstvo, da so pogoji za premik specialpedagoške paradigme v ZDA nastali že leta 1975 z Zakonom o edukaciji za vse »hendikepirane« in njenim poglavjem o *edukaciji v najmanj restriktivnem okolju* in uzakonitev obvezne izdelave *individualiziranega edukacijskega programa* za vsakega otrok z motnjami. Veljalo je prepričanje, da so za drugačne otroke [*exceptional children*] nujni ustrezni programi, a ti morajo biti integrirani v celokupni izobraževalni program, ne pa biti njegov paralelni del. Paradigmatski premik pravzaprav začenja leta 1980 sprejeti državni dokument »*Regularna edukacijska analiza*« [*Regular Education Initiative – REI*] s premikom od namenskih oblik za otroke z motnjami k manj omejevalnim modelom; torej premik v bolj kreativne oblike in rešitve, ki bodo namenjene učencem z različnimi sposobnostmi. Ta teza pa je že direktno v nasprotju s kontinuum modelov prilagoditve in pomoči. »*Šolski zakon o posameznikih z motnjami*« [*Individuals with Disabilities Education Act*] leta 1990 je še bolj spodbudil prenovo obstoječega sistema specialne edukacije. Poudarjal je pomen osebnosti, ne pa motnje, kar je izrazil z nazivom »najprej osebnost« [*Person First*]. Zato je sugeriral opustitev naziva »oviran« [*handicapped*], češ da ta usmerja pozornost v hibo z različnimi vrednostnimi sodbami in stereotipi. Da torej »hendikep« vsebuje vrednostna stališča o učinkih nekih lastnosti, kar vpliva na lastno zaznavanje individualnega življenja. Kar vse prejudicira njihovo diskriminacijo. Zato namesto »hendikepirani« uvaja naziv »učenci z motnjami« [*Students with Disabilities*]. Nove ideje in inkluzija so vse bolj angažirale tako strokovnjake kot starše in oblasti. Številna strokovna srečanja in številni dokumenti so utemeljevali potrebo po tem, da se vsi učenci, ne glede na razlike, šolajo skupaj v splošnih razredih. Če je vsak učenec unikatni, je unikatni tudi otrok z motnjami v razvoju. W. Sailor (1991) (po Sage, 1994) je tako postavil naslednje bazične komponente inkluzije:

1. vsi učenci naj se vključijo v šolo, v katero bi se vključili, če ne bi imeli motenj,
2. v vseh okoljih se pojavlja naravna distribucija učencev z motnjami,

3. velja naj prepoved odklonitve učenca z motnjami; filozofija nulte odklonitve [*zero rejection*] velja tako, da učenci ne morejo biti razporejeni glede na vrsto in stopnjo motnje,
4. v splošnoizobraževalni praksi je pomembna uporaba kooperativnega učenja in vrstniške pomoči,
5. specialna edukacijska podpora se zagotavlja znotraj splošnih izobraževalnih razredov in v drugih najmanj restriktivnih okoljih.

Da bi dosegli napredek v inkluziji, so potrebne spremembe v šolski politiki in programiranju. Inkluzija je spreminjanje, napredek v pravo smer. Da bi dosegli napredek, je treba spodbujati izenačevanje izobraževalnih možnosti otrok z motnjami. V takšni tranziciji se seveda spreminja tudi položaj specialne edukacije. Ta ni več samoorganizirani in samostojni del vzgojno-izobraževalnega sistema. Je vključena v splošni vzgojno-izobraževalni sistem, ki je namenjen vsem, ki posebno obliko potrebujejo. Ali pa potrebujejo ustrezno strokovno pomoč [*Related Services*], dodatno pomoč [*Supplemental Support*], zagovorništvo... S takšnim konceptom se odstopa od prejšnjega, ko je bilo treba otroka najprej diagnosticirati in klasificirati – označiti, da se mu je potem lahko ponudilo ustrezno pomoč in prilagoditve. Da bi uspeli opraviti tranzicijo v smeri inkluzivne edukacije, je treba:

- vedeti, kaj ta prenova pomeni,
- imeti zaupanje v spremembe,
- oblikovati vizijo za šole,
- oblikovati tak sistem, da se bodo vsi vzgojitelji in učitelji čutili odgovorne za vse učence in da bodo vztrajali na zagotavljanju takšnih možnosti in pogojev, da se bodo ustrezno učili vsi učenci,
- razviti kritično maso specializiranega kadra, ki bo želel spremeniti paradigmo iz paralelnega sistema v združeni sistem,
- zagotoviti čas za prenovo, inovacije in evalvacije,
- biti sposoben za začetek modificiranja prakse, za usposabljanje vseh šolskih struktur in za refleksijo uresničevanja,
- in končno, ne pozabiti, da potekajo spremembe stališč in vedenje le skozi aktualno reševanje problemov, ki spremljajo inkluzivno šolsko prakso (Sage, 1994).

Spremembe v inkluzivni šoli zahtevajo različne spremembe v šolski politiki, organizaciji, v oblikovanju integriranega izobraževalnega programa (v smislu splošnih in fleksibilnih ravni programov, raznih opcij pomo-

či ...). V tem smislu L. Burrello in C. Lashley 1992 (po Sage, 1994) navajata, da je za vizijo inkluzije, ki podpira sodelovalno kulturo vseh sodelujočih v inkluziji, potrebno naslednje verovanje:

1. vsak v šoli je odgovoren za edukacijo vsakega učenca, vključenega v šolo, ne glede na njegove potrebe,
2. vsak v šoli se srečuje s potrebami vseh učencev; označevanje in segregacija učencev sta kontraproduktivna za vzgojno-izobraževalno odličnost,
3. vsi učitelji imajo znanje in veščine za podpiranje naporov vseh učiteljev za uspeh vseh učencev v razredu,
4. s participacijo v inkluzivnem razredu in šoli pridobijo vsi učenci,
5. dolžnost specialne edukacije je preprečevati učne probleme,
6. ocenjevanje učenčevih potreb je redni del učnega in programskega načrtovanja vseh, ki sodelujejo pri nujenju pomoči,
7. osebje za specialno edukacijo in strokovno pomoč naj zagotavlja pomoč vsem članom učiteljskega zbora,
8. osebje za specialno edukacijo in strokovno pomoč zagotavlja pomoč učencem v kontekstu splošnega šolskega programa,
9. financiranje modelov podpor in pomoči naj zagotavlja občina,
10. oblike pomoči za otroke se koordinirajo v šoli,
11. evalvacija šolskih programov vključuje tudi prilagoditve učencem z motnjami.

Inkluzivna šola izhaja iz individualizacije izobraževanja in pomoči, zlasti tiste, ki jo potrebujejo učenci s specifičnimi edukacijskimi potrebami. Ta pomoč naj bo na razpolago vsem učencem in naj se zagotavlja znotraj »mainstreama«. Specialna edukacija mora biti v stanju nuditi pomoč učiteljem pri asimilaciji in aplikaciji informacij v smislu alternativnih poti za zadovoljitev raznovrstnih in različnih potreb učencev. V tranziciji k inkluzivni šoli so naloge specialne edukacije zelo pomembne. Ta naj bi:

- zagotavljala podporo in asistenco rednemu učno-vzgojnemu osebju za učence z motnjami in z drugimi drugačnimi učenci,
- zagotavljala direktno pomoč pri prilagajanju dela v najmanj restriktivnem okolju,
- organizirala timsko delo za starše, učence in zaposlene pri načrtovanju programov,

- inicirala alternativne rešitve in oblike pomoči,
- zagotavljala evalvacijo za razvoj učencev in za odločanje, kateri učenci naj se vključijo v različne programe in oblike pomoči,
- skrbela za rast profesionalnih kompetenc zaposlenih,
- razvijala akcijske raziskovalne programe, s katerimi se preverjajo aplikacije bazičnih principov izobraževanja, vedenja in drugih dejavnikov, ki delujejo mentalnohigiensko na učenca, starše in zaposlene,
- posredovala spoznanja in dosežke iz tujine,
- zagotavljala direktni posvetovalni servis za starše in učence, za njihovo pomoč pri večji participaciji pri načrtovanju učnega procesa,
- oblikovala kriterije za individualizirano načrtovanje vzgoje in izobraževanja in alternativne razvojne oblike na področju vzgoje in izobraževanja.

Tako torej v ZDA. Naj zgolj omenim le še izkušnjo Anglije in Walesa. Tu se je ideja inkluzivne šole izrazito pojavila okoli leta 1996, ko sta Sebba J. in Ainscow M. (po Skidmore, 2004) identificirala in afirmirala 4 široka področja inkluzije, in sicer:

- definiranje inkluzije,
- šolska organizacija in razvoj,
- procesi v razredu,
- razvoj učiteljstva.

Zato sta inkluzijo definirala: »Inkluzija je proces, v katerem se poskuša šola odzvati na potrebe vseh otrok kot individuomov, s tem da preuči in prilagodi kurikularno organizacijo in način obravnave« (Skidmore, 2004).

Teoretične predpostavke za paradigmatški premik v inkluziji

Premik v inkluzivni vzgoji in izobraževanju je danes gotovo univerzalno gibanje, ki ga mnogi imenujejo kar tranzicija. Številni ugledni strokovnjaki kažejo neprikrito navdušenje nad inkluzijo. Tako Skrtic in Sarason (po Sage, 1994) ugotavljata, da je inkluzija ena najpomembnejših priložnosti v zadnjih 50. letih. Da so za inkluzijo pomembni spontani, strpni in skrbni ter pravični odnosi med različnimi ljudmi vseh vrst, ne glede na razlike v mentalnih, telesnih sposobnostih ali rasnih, etičnih, religioznih oziroma kakršnihkoli drugih razlik, poudarja tudi R. Kroflič (2003), češ da so razli-

ke v vzgojnem pomenu prej prednost kot grozeča posebnost. Zato lahko inkluzijo opredelimo kot spontano sprejetje različnosti.

Ideja inkluzije temelji na postmoderni etiki pravičnosti. Ta zahteva diferencirani pristop, s katerim izboljšamo dolgoročna pričakovanja manj zmožnih. Razlike v definiranju in ciljnih inkluzije so kreirale mnogostrane diskurze. Diskurz pravic temelji na temeljnih človekovih pravicah, da se otroci s posebnimi potrebami vzgajajo in izobražujejo v idealnem okolju med vrstniki brez motenj. Ta pa temelji na etičnem principu poštenosti in socialne pravičnosti. Diskurz pravičnosti in etičnosti temelji na strukturalistični analizi, ki trdi, da se socialna neenakost reproducira v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Skupine, ki posedujejo kulturni kapital, imajo prednost pred marginaliziranimi. Zato specialna edukacija le poudarja in pogloblja te razlike. Da bi se ohranil dosedanji sistem bolj ali manj ločenega obravnavanja otrok s posebnimi potrebami, se konstruirajo orodja in legitimirajo kriteriji za deviantnost in s tem eliminirajo možnosti za prestrukturiranje socialnih pogojev. Implementacijo inkluzije ovira tudi konfuzija kompleksnosti procesa. A zavedati se moramo tudi realnosti, ki jo določajo zakonitosti prostega trga in razvojnih reform, ki temeljijo na prostem trgu in izbiri, kar pa je v nasprotju s socialno pravičnostjo kot edino pošteno za posameznika. Socialna pravičnost znotraj tega diskurza pomeni redistribucijo resursov v splošnem sistemu vzgoje in izobraževanja. Distributivni pogled na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na razlikovanju oziroma različnih kompleksih poti, v katerih se prakticira ekskluzija.

Za namen tega prispevka je koristno pogledati pedagoški diskurz D. Skidmora, ki takole shematično prikazuje dve obliki pedagoškega diskurza:

Dimenzija	Diskurz segregacije	Diskurz inkluzivnosti
Učljivost	To je hierarhija kognitivnih učencev sposobnosti, na podlagi katerih je učenec umeščen	Vsak učenec ima neomejen potencial za učenje
Pojasnjevanje vzgojno izob. primanjkljajev	Vzroki težav pri učenju ležijo v primanjkljajih, ki jih imajo učenci	Vzroki težav pri učenju ležijo v nezadostnem odzivanju kurikulumu
Odgovornost šol	Podpora pri učenju naj se išče v korekciji primanjkljajev učencev	Podpora pri učenju naj se išče v reformi kurikulumu

Teorija učnih veščin	Veščine so v učnih centrih in jih posedujejo specializirani strokovnjaki	Veščine so v učnih centrih, ki so na razpolago vsem učencem v učnem procesu
Model kurikulumuma	Za manj sposobne naj se zagotovi alternativni kurikulum	Vsem učencem naj se zagotovi splošni kurikulum

Pomembno pedagoško oporo segregacijskemu diskurzu in še prej konceptu neučljivosti je predstavljal IQ s tezo o hereditarni, bolj ali manj določeni inteligentnosti, ki je fiksirana in se pojavlja kot kvantitativna distribucija znotraj populacije. Ta koncept je utemeljeval teorijo »individualnega deficita« ali »individualne patologije«, ki je pogojevala tedanji dominantni-segregacijski model vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Diskurz inkluzije, kot pravi Skidmore, ima svojo podlago v socio-kulturni psihologiji v delu Vigotskega, ki pravi, »da se vse specifično človekovo učenje razvija skozi proces internalizacije socialnih odnosov; mišljenih kot sila odnosov verbalnih interakcij in kapacitet zavestnega mišljenja, rezoniranja in refleksije vseh sposobnosti, ki jih konvencionalno povezujemo z inteligentnostjo – kar lahko razumemo kot obliko notranjega govora« (Skidmore, 2004).

Diskurz inkluzije je skladen tudi z drugim teoretskim konceptom Vigotskega, s »conami neposrednega razvoja«. Ta pravi, da je razlika med aktualno ravno razvoja in neodvisnostjo pri reševanju problemov pri otroku odvisna od pomoči in vodenja odraslih ali sodelovanja s sposobnejšimi vrstniki. Avtor pravi, da je le dobro učenje tisto, kar daje prednost v razvoju. Zato drži, da kar zmore otrok danes ob pomoči, bo jutri zmoget sam. Inkluzija zavrača teorijo o individualni patologiji in težavnosti in se zavzema za vzgojo in izobraževanje brez omejitev v humanih odnosih in ob kakovostnih interakcijah med vsemi udeleženci pri vzgoji in izobraževanju. Z bolj akcijskega izhodišča izhaja diskurz inkluzije A. J. Artilesa (v *Inclusive and Supportive Education Congres*, 2005), ko navaja dva diskurza:

- politični diskurz – z njim se utemeljuje razvoj različnih oblik in je usmerjen z bojem proti interesom poklicnih in drugih skupin, ki želijo zadržati tradicionalni specialni edukacijski sistem; boj naj zajema prevzemanje vlog in akcij, ki kreirajo inkluzivni sistem oziroma programe ter sodelovanje pri razgradnji tradicionalnih specialnoedukacijskih domnev, premis in vrednot,
- pragmatični diskurz – ta je deležen precej večje pozornosti pri raziskovalcih; teme tega diskurza so, kako naj izgledajo inkluzivni vzgojno-izobraževalni programi.

Pri transformaciji inkluzivne vzgoje in izobraževanja so nesoglasja zaradi več učinkov

- tehničnih (specifični modeli in rešitve),
- ideoloških (vrednote in verovanja o učenju, poučevanju, motnjah v razvoju ...),
- retoričnih (npr. mnenje o izrazih, kot so »vsi otroci«).

Dejstvo je, da ob upoštevanju ideje inkluzije v večinsko šolo oziroma vrtec vstopajo otroci z različnimi zmožnostmi. Šola jim mora zagotoviti takšne prilagoditve kurikuluma in pomoč, da bo vsem zagotavljala enake možnosti za optimalno napredovanje v razvoju. Ob tem pa je prav tako ali še pomembnejši cilj heterogene šole oziroma vrtca ta, da še posebej manj zmožnim omogoči kakovostno življenje, jim krepí občutek lastne vrednosti in jih usposablja ter zagotavlja soudeležbo pri sprejemanju relevantnih družbenih odločitev (Kroflíč, 2003). Toda Kroflíč opozarja, da ideja inkluzivnega vrtca in šole lahko postane resničnost le, če vrednote izobraževanja ne bomo merili samo z merili ekonomske učinkovitosti in družbene blaginje. Enako pomembna, če ne še pomembnejša vloga vzgoje in izobraževanja je, da posamezniku omogoči uživanje v kulturi njene družbe in jo usposobi za sodelovanje v družbenem dogovarjanju. S tem pa vsakemu posamezniku zagotavlja varen občutek njegove lastne vrednosti. Teoretiki in utemeljitelji inkluzivnega vrtca in šole pa seveda ne zanikajo, da so otroci s posebnimi potrebami drugačni, saj etika pravičnosti poudarja tudi pravico do drugačnosti in s tem do nujnosti pomoči. V inkluzivnem vrtcu in šoli naj bi pridobivali vsi. Ob normalnem vključevanju vseh otrok se lahko razvije koncept prostovoljne pomoči, medtem ko je v ekskluzivnem sistemu pomoč dana kot del kurikularne in druge socialne pomoči, ki se posebej določa in plača. Le v prostovoljnem dajanju pomoči se vzpostavi pravi dialog med objektom in subjektom pomoči in obema daje občutek povezanosti in solidarnosti.

Poskus refleksije

Procesi vse večje integracije otrok s posebnimi potrebami so v Evropi v preteklih desetletjih potekali v smeri vse večjega vključevanja teh otrok v redni vzgojno-izobraževalni sistem. Da je to proces brez konca, proces s stalnim spreminjanjem v inkluzivni vzgoji in izobraževanju, kažejo številni podatki. Evropa v zadnjem času vse bolj prevzema pojem inkluzija,

ki tako postaja oznaka za skupno vzgojo in izobraževanje vseh otrok. Na temo inkluzija so v preteklih letih potekala številna strokovna srečanja in sprejeti so bili številni dokumenti. Ne le Evropa in Amerika, tudi ostali svet se vse bolj vključuje v ta prizadevanja. Pomembno spodbujevalno in usmerjevalno vlogo ima gotovo UNESCO, v Evropi pa tudi Evropska agencija za razvoj v specialni edukaciji. To je neodvisna organizacija, ustanovljena za sodelovanje na področju specialnoedukacijskih potreb, ki ima 27 članov in Slovenijo kot opazovalko. UNESCO je s svojim dokumentom Vzgoja in izobraževanje za vse leta 1990 postal globalni usmerjevalec z namenom, da bi vsem otrokom, mladini in odraslim zagotovil kakovostno osnovo vzgoje in izobraževanja. Leta 2000 je s številnimi državami dosegel ta cilj in na raznih srečanjih postavil cilje do leta 2015. Kot vodilna agencija je mobilizirala in harmonizirala mednarodne napore, naravnane na ta cilj. In inkluzivna edukacija je ena od njenih številnih nalog. UNESCO definira inkluzijo kot razvojni pristop k iskanju odgovora za učne potrebe vseh otrok, mladostnikov in odraslih, s posebnim poudarkom na tistih, ki so občutljivi na marginalizacijo in izključevanje. UNESCO je s Salamaško izjavo [Salamanca Statement and Framework for Action] prenovljeno na Svetovni konferenci za specialno edukacijo 1994, urgiral pri vseh državah, da bi prilagodile zakonodajo in politiko v smislu načel inkluzivne vzgoje in izobraževanja vseh otrok v rednih šolah.

Na Kongresu inkluzivne in podporne edukacije [*Inclusive and Supportive Education Congress*] leta 2005 [po *National Inclusive Schools Week* 2005] so praktiki in teoretiki številnih držav obravnavali razumevanje, principe in prakso razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bi vključeval vse učence, ki potrebujejo prilagoditev ali pomoč. Predstavniki različnih držav so predstavljali poti, ki jih ubirajo v prizadevanjih za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Pomembne informacije v zadnjih letih pripravlja tudi Evropska agencija za razvoj specialne edukacije. Ta je v tematski publikaciji Specialne edukacijske potrebe v Evropi leta 2003 prinesla vrsto primerjalnih podatkov in informacij o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Gradivo opozarja, da je več ovir, ki otežujejo primerjavo med državami. Težave so že pri definiranju in kategorizaciji posebnih potreb in motenj, saj se države razlikujejo med seboj. Nekatere države definirajo le eno ali dve vrsti posebnih potreb (Danska), druge kategorizirajo osebe s posebnimi potrebami v več kot 10. kategorijah (Poljska). Večina držav pa razlikuje 6–10 vrst posebnih potreb. Liechtenstein pa ne razlikuje posebnih potreb, definira le vrste podpore. Te razlike so odvisne od administrativnih, finančnih in proceduralnih pravil,

ki veljajo v posameznih državah. Večina držav opušča medicinski pristop in ga nadomešča s pedagoškim, ki je zelo kompleksen, in države se različno lotevajo implementacije inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Kljub razlikam praktično vse države uvajajo individualizirani program vzgoje in izobraževanja. Zelo informativni so podatki Agencije o deležu otrok, ki so označeni kot otroci s posebnimi potrebami. Podatki Agencije se nanašajo najpogosteje na leta 2000/2001 ter 2001/2002.

V preglednici prikazujem le nekaj držav, s katerimi se najpogosteje primerjamo. Med državami so velike razlike. Odstotek otrok s posebnimi potrebami se giblje od najmanj 0,9 odstotka (Grčija) pa vse do 17,8 odstotka (Finska). Večina držav definira od 2 % do 6 % populacije kot otroke s posebnimi potrebami. Še bolj pa so si blizu države po deležu otrok, ki so vključeni v ločene oblike vzgoje in izobraževanja. Najmanj otrok ima v segregiranih oblikah Španija (0,4 %) in največ Švica (6 %).

Tabela: Ureditev za otroke s posebnimi potrebami (zajete so le države, s katerimi se najpogosteje primerjamo) (po Tematski publikaciji Vzgoja in izobraževanje posebnih potreb v Evropi Evropske agencije za razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami 2003)

	Odstotek otrok s pos. potrebami	Odstotek populacije v segregiranih oblikah
Avstrija	3,2	1,6
Češka	9,8	5,0
Danska	11,9	1,5
Finska	17,8	3,7
Francija	3,1	2,6
Nemčija	5,3	4,6
Irska	4,2	1,2
Italija	1,5	>0,5
Nizozemska	2,1	1,8
Švedska	2,0	1,3
Švica	6,0	6,0
Velika Britanija	3,2	1,1

Seveda je potrebna določena previdnost pri primerjanju teh podatkov, saj je zlasti podatek o številu otrok, ki se v posameznih deželah štejejo za otroke s posebnimi potrebami, odvisen od definiranja in klasificiranja teh otrok. Natančnejši in bolj primerljiv je podatek o številu otrok, ki so vključeni v specializirane oblike vzgoje in izobraževanja. V Sloveniji imamo tako imenovani širši koncept definiranja otrok s posebnimi potreba-

mi. Toda skozi postopek usmerjanja, kjer se ugotovi in določi status otrok s posebnimi potrebami, se prepozna med 3 in 5 odstotki šolske populacije. V specializiranih oblikah vzgoje in izobraževanja smo imeli v Sloveniji v šolskem letu 1999/2000 1,9 odstotka populacije (B. Opara 2000). Število pa se rahlo zmanjšuje, saj smo imeli v posebnih oblikah vzgoje in izobraževanja po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport RS v šolskem letu 2003/2004 1,64 odstotka, 2004/2005 pa 1,6 odstotka šolske populacije. Približno v istem času (2004) pa je bilo povprečje število otrok, opredeljenih kot otroci s posebnimi potrebami, v » starih « 15 članicah Evropske Unije 4,7 odstotka in 1,8 odstotka populacije je bilo vključenih v specializiranih oblikah vzgoje in izobraževanja (*Institute for Rehabilitation Research*, Hoensbroek 2004).

Kot lahko vidimo, se skuša koncept inkluzivnosti bolj ali manj ureničevati v večini evropskih držav. In podatki kažejo, da je razmeroma majhen del populacije s posebnimi potrebami še vedno vključen v specializirane oblike vzgoje in izobraževanja. Za kritično presojo inkluzije je koristno pogledati v ZDA, ki gotovo vodijo v prizadevanju za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Temeljito refleksijo inkluzije je v ZDA naredila Nacionalna pedagoška zveza države Wisconsin, ki združuje teoretike in praktike. Po njihovem mnenju inkluzija ostaja kontraverzni koncept v vzgoji in izobraževanju zato, ker se nanaša tako na vzgojno-izobraževalne in socialne vrednote kot na pomen individualnih vrednot. Zato naj bi se po njihovem mnenju vsaka razprava o inkluziji soočila z naslednjimi pomembnimi vprašanji:

- Ali vse otroke enako vrednotimo?
- Je kdo bolj ali manj vreden? Je kdo vreden več ali manj?
- Kaj mislimo da je inkluzija?
- Ali so otroci, za katere inkluzija ne velja?

Obstajajo zagovorniki in nasprotniki inkluzivne vzgoje in izobraževanja. James Kauffman z univerze Virginia gleda na inkluzijo kot na politiko, ki vodi k nerealističnim pričakovanjem, da bomo privarčevali denar. Meni, da je poskus vključitve vseh učencev v model inkluzije pravzaprav diskriminacija in nasilno jemanje otrok iz namenskih oblik vzgoje in izobraževanja. Na drugem koncu spektra pa je prepričanje, da vsi učenci spadajo v redne razrede in da je »dober učitelj« tisti, ki zna zadovoljiti potrebe vseh učencev, ne glede na to, kaj potrebujejo. Znotraj obeh ekstremov je velika skupina učiteljev in staršev, ki so zmedeni ob konceptu samem. Ti se sprašujejo, ali je inkluzija zakonsko predpisana in kaj je najboljše za otroka.

Sprašujejo se, kaj bi šole in šolsko osebje morali storiti, da bi zadovoljili potrebe otrok z motnjami.

Odgovori na to gotovo niso enostavni. Zato je treba gledati na inkluzijo kot na ponujeni koncept, ki pomaga priti do odgovora, kako zadovoljiti potrebe vseh učencev. Po prepričanju omenjenega združenja je treba najprej razčistiti besednjak. Povedati, kaj je »vključitev v matično okolje« [*mainstreaming*], kaj je »inkluzija« in kaj je »popolna inkluzija« [*full inclusion*].

Naziv *vključitev v matično okolje* se je uporabljal za označevanje selektivnega obravnavanja otrok s posebnimi potrebami v bolj ali manj rednih razredih. Zagovorniki vključevanja v matično okolje so trdili, da mora učenec šele »pridobiti« priložnost za vključitev v redni razred, s tem da z delom dokaže svoje sposobnosti pri učitelju v rednem razredu. Ta koncept je tesno povezan s tradicionalnimi oblikami nudenja specialnopedagoške pomoči in pomeni, da otrok z motnjami najprej spada v specialnopedagoško okolje in šele nato, če dokaže zmožnosti, v redne pogoje in razrede.

Naziv *inkluzija* izraža obvezo, da se vsak otrok vzgaja in izobražuje – ob največji stopnji prilagoditve – v šoli in razredu, v katero bi bil sicer vključen. To vključuje tudi zagotavljanje pomoči in podpore otroku, preden je napoten v specialnopedagoško podporno službo. Slednje se zagotovi le tedaj, če bi otrok imel od tega več koristi kot delo in pomoč v rednem razredu. Zagovorniki inkluzije nikoli ne dajejo prednosti specialnopedagoškim oblikam. V nasprotju z zagovorniki vključitve v matično okolje zagovorniki inkluzije verjamejo, da naj otrok vedno začne v rednem okolju in se preusmeri le, če prilagojene pomoči ni mogoče zagotoviti v rednih razredih.

Pod *popolno inkluzijo* se smatra, da bodo vsi učenci, ne glede na pogoje ali težino motnje, ves čas v rednih razredih. Vse oblike pomoči in podpore morajo biti otroku zagotovljene v tej obliki. Nacionalna pedagoška zveza države Wisconsin se ob tem sprašuje, ali zakon zahteva inkluzijo. Na to vprašanje odgovarja, da zakon ne zahteva inkluzije. Zahteva pa prizadevanja za iskanje inkluzivnih rešitev. Tudi šolski zakon o posameznikih z motnjami, ki je bil sprejet leta 1990 in dopolnjen 1997, ne določa inkluzije. Termin inkluzija se sploh ne pojavlja v zakonu. Toda zakon zahteva, da se vsak otrok z motnjami vzgaja in izobražuje ob »*največji stopnji prilagoditve*« v »*najmanj restriktivnem okolju*«, pri čemer najmanj restriktivno okolje pomeni vzgojo in izobraževanje v rednih oddelkih oziroma razredih. Pri tem mora strokovni tim, ki pripravi »individualizirani program vzgoje in izobraževanja«, upoštevati obe omenjeni načeli. Če strokovni tim ugotovo-

vi, da za konkretnega otroka najmanj restriktivno okolje v rednem razredu ni primerno, se lahko ves ali del individualiziranega programa izvaja zunaj rednega razreda, vendar je to treba razložiti in utemeljiti. Omenjena zveza ni odklonilna niti ne pretirano zadržana do ideje inkluzije. Je pa kritična do njenega uresničevanja. Tako pravi, da zvezni zakon pušča brez odgovora tri pomembna vprašanja:

- Kako daleč lahko gredo šole?
- Kako pomemben je potencial akademskih dosežkov/ socialne rasti pri odločanju in ustrezni rešitvi?
- Kaj so pravice drugih otrok?

Značilna ameriška realnost so tožbe staršev in odločitve sodišč o šolanju otrok s posebnimi potrebami. Njihove odločitve gredo v smeri, da če šolski okraj odloči, da naj se otrok šola zunaj rednega razreda, mora določiti, katera dodatna pomoč in podpora dajeta tisto, česar ne dajeta vzgoja in izobraževanje v rednih razredih. Zveza dalje poudarja, da ni primerljivih nacionalnih analiz, ki bi natančno primerjale ločeno in inkluzivno načrtovanje vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami. Po mnenju omenjene zveze mora odločitev o načinu vzgoje in izobraževanja otroka s posebnimi potrebami temeljiti na:

- potrebah otroka,
- njegovih vrstnikov,
- sposobnosti sistema, da zadovolji njegove potrebe.

Eden največjih izzivov sodelovanja v tej diskusiji je relativno pomanjkanje podobnosti med rednim in specialno pedagoškim sistemom, ki obstaja danes med okrožji in šolami v ZDA. Uspešna praksa inkluzije je odvisna od prestrukturiranja šol v smislu fleksibilnega učnega okolja s fleksibilnimi programi in izobraževanjem. Pod idealnimi pogoji vsi učenci delajo za skupne, celovite vzgojno-izobraževalne cilje, pri čemer nekateri potrebujejo dodatno podporo. Prestrukturiranje sistema, ki spaja specialno in redno vzgojo in izobraževanje, zahteva angažiranje prakse, da se usmerja v večja pričakovanja za vse učence in da odklanja pristop prek individualnega deficita, ki vodi k nižjim pričakovanjem in dosežkom. Sprejeti moramo, da so razlike dragocene. Da razlike niso le realnost, ki jo je treba tolerirati, sprejeti in se ji prilagoditi. Sprejeti, da so realnost, ki je pomembna. Če presojamo premik od tradicionalnega specialnopedagoškega načrtovanja k bolj inkluzivnemu pristopu, je pomembno, da je celotno šolsko področje vključeno v ta proces. Dramatične usmeritve za/

proti bodo le polarizirale starše in učitelje in kreirale okolje, ki bo sovražno do vseh sprememb. Na izkušnjah pri drugih spremembah v šolstvu se je treba zavedati, da morajo spremembe temeljiti na raziskavah ter širokem konsenzu, sodelovanju, verovanju in filozofiji. Zato pedagoška zveza države Wisconsin ponuja vsem udeležencem pri spreminjanju šolskega sistema v smeri inkluzije naslednja priporočila:

1. kontinuum oblik, podpor in pomoči naj bo na razpolago vsem učencem, toda vedno moramo dopuščati, da je vsak učenec najprej vključen v redno vzgojo in izobraževanje;
2. vse odločitve o namestitvi naj temeljijo na dobro pripravljenem individualiziranem programu s poudarkom na potrebah otroka, njegovih vrstnikov in ustrezno zagotovljeni pomoči;
3. zaupanje v popolno inkluzijo po načelu da-ne je neprimerno; noben zvezni ali državni zakon ne zahteva popolne inkluzije;
4. preden se razvije kakršen koli nov program, mora biti kader, ki to razvija, soglasen o jasno artikulirani filozofiji vzgoje in izobraževanja (in etiki vzgoje in izobraževanja); učitelji in kader, ki daje podporo in pomoč, mora biti polno vključen v sprejemanje odločitev, načrtovanje in evalvacijo procesov za posameznega učenca in pri gradnji širokih programov;
5. v razvoj kadrov morajo biti vključeni vsi učitelji in drugi sodelavci; to vključuje poudarke:
 - na višjih miselnih procesih in spretnostih,
 - integriranem kurikulumu,
 - interdisciplinarnem učenju,
 - multikulturalnem kurikulumu,
 - kurikulumu, ki je usmerjen v življenje;
6. delo v smeri povezovanja specialne in redne vzgoje in izobraževanja; to naj bo en sistem; separirani sistem preverjanja in tistih, ki preverjajo, je kontraproduktiven;
7. zagotoviti, da bo višek usposobljenega kadra zaposlen na račun socialnih, čustvenih in kognitivnih potreb učencev; v inkluzivni ureditvi je treba zmanjšati velikost razredov in/ali povečati število učiteljev v razredu;
8. razviti je treba zaželeno procese, ki dovoljujejo učiteljem, da uresničijo individualizirane programe vzgoje in izobraževanja, ki naj bi bili ustrezni za otroka;

9. vključevati starše in učence kot partnerje v odločanje;
10. razvijati programe raznovrstnega poučevanja (učni pristopi, podobni skupinskemu poučevanju, skupinsko učenje, vrstniško partnerstvo, kooperativno učenje, oblikovanje heterogenih skupin, timsko načrtovanje učenja, vzporedno poučevanje, bazno poučevanje itd.).

Pri restrukturiranju sistema vzgoje in izobraževanje je treba konstantno ocenjevati prakso in rezultate. Stalne refleksije so nujne, če hočemo narediti čiste določnice o tem, katere strategije bodo pomagale, da bodo otroci s posebnimi potrebami postali sodelovalni državljani (Weac, *Special Education Inclusion* 2001). Da inkluzija ni samodoločena kategorija, ampak izrazito odvisna in povezana s široko realnostjo konkretnega okolja, pove tudi trditev uglednega avtorja Vodiča v edukacijsko reformo D. Sageja, ko pravi: »Področje specialne edukacije je v vsakem trenutku in prostoru določeno z najmanj 6 faktorji:

- s terminologijo,
- s filozofskim verovanjem,
- z zgodovino,
- z lokalno tradicijo,
- z zakonsko regulativo,
- s finančnimi ovirami« (Sage, 1994).

Literatura

- Bleidick, U. et al. (1974). *Pädagogik der Behinderten*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Booth, T. et al. (1983). *Integrating Special Education*. Oxford: Basil Blackwell.
- Datler, W. et al. (1998). *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. Luzern: SZH/SPC.
- Defektologičeski slovar (1970). Moskva: Izdateljstvo »Pedagogika«.
- Haeberlin, U. et al (1991). *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern und Stuttgart: Paul Haupt.
- Inclusion, Children who learn together, learn to live together* (2006). Department of Special Education, University of Northern Iowa, <http://www.uni.edu/coe/inclusion/>
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna Pedagogika* [Posebna izdaja].
- National Inclusive schools Week* (december 2006). Education Development Center, Inc., Newton, http://www.inclusiveschools.org/international_links.asp
- Opara, B. (2000). *Kako v Sloveniji uresničujemo spremembe v konceptiji vzgoje*

- in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami* [Zbornik referatov]. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Centerkontura.
- Sage, D.D. et al. (1994). *Leadership in Educational Reform*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Santvoort M.M. et al. (2004). *Learning from barriers in Europe*. Hoensbroek: iRv, Institute for Rehabilitation Research.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the Dynamic of School Development*. Berkshire, England: Open University Press.
- Special Needs Education* (1992-1993). Regional Seminars on Policy, Planning and Organization of Education for Children and Young People with Special Needs [broširano gra divo].
- Special Needs Education in Europe* (2003). European Agency for Development in Special Needs education <http://www.european-agency.org>
- Taylor, R.L. et al. (1995). *Exceptional Children, Integrating Research and Teaching*. San Diego- London: Singular Publishing group, INC.
- Unger, H.G. (1998). *The Learning Disabilities Trap*. Chicago: NTC/Contemporary Publishing Company.