

Izzivi vodenja osnovne šole: mnenja ravnateljic in ravnateljev o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli

Majda Cencič

Univerza na Primorskem, Pedagoška Fakulteta

Blaž Simčič

Univerza na Primorskem, Pedagoška Fakulteta

Ravnateljice in ravnatelji vodijo šole, v katerih so različne skupine učencev, zato pogosto govorimo o socialni inkluziji, veliko manj pa v strokovnih krogih razpravljamo o inkluziji fizičnega (grajenega) šolskega okolja. Prispevek se zato usmerja prav v fizično učno okolje in njegove prilagoditve za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Zanimalo nas je, katere skupine učencev so na slovenskih osnovnih šolah po mnenju ravnateljev najbolj navzoče ter katere prilagoditve fizičnega učnega okolja so na šolah namenjene različnim skupinam učencev. Na osnovi spletnega vprašalnika, na katerega je odgovorilo 150 ravnateljev osnovnih šol v Sloveniji in ki smo ga obdelali predvsem na osnovi opisne statistike, smo dobili odgovore, da imajo na osnovnih šolah poleg učencev s posebnimi potrebami največ nadarjenih učencev. Tudi prilagoditve fizičnega okolja so namenjene predvsem otrokom s posebnimi potrebami. Ugotovitve raziskave dopolnjujejo predlogi glede ureditve notranjega in zunanega fizičnega učnega okolja za različne potrebe učencev.

Ključne besede: inkluzija, fizično ali grajeno učno okolje, ravnatelji, osnovne šole

Uvod

Osnovna šola, ki je prilagojena za inkluzivno vzgojo in izobraževanje, je tudi glede socialnega in fizičnega (grajenega) učnega okolja prilagojena različnim skupinam učencev in ponuja možnosti razvoja za vse učence, ne glede na njihove individualne in/ali družbeno pogojene posebnosti. Tako tudi slovenska »Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole« (2008, 6) kot vodilo pri oblikovanju vrednot šole navajajo: pravičnost in solidarnost, spoštovanje človekovih in otrokovih pravic, demokracijo in pravno državo, strpnost, spoštljiv odnos do vsakega posameznika, inkluzivno okolje in posebno skrb za vključe-

nost pogosto marginaliziranih otrok in njihovih staršev, interkulturalizem, razvoj kritičnega mišljenja in avtonomne ter odgovorne morale, odgovornost do sebe in drugih, odgovoren odnos do družbenega in naravnega okolja in njuno varovanje, vključevanje v dogovorno sodelovanje pri oblikovanju kulture sobivanja v lokalnem in širšem evropskem prostoru ipd. Šola tako ne ponuja specialne vzgoje in izobraževanja, ampak inkluzivno vzgojo in izobraževanje, ki omogočata, da se različni učenci skupaj učijo in napredujejo. Da pa bi to dosegli, moramo verjeti, da se vsak učenec lahko uči in napreduje ter da je različnost dobra za vsakogar izmed nas (Famous Why? 2008).

Ravnateljji vodijo šole, ki jih ne obiskujejo le učenci s posebnimi potrebami, ampak tudi drugi, ki jih Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) ne omenja, npr. učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, nadarjeni ipd. Glede na načelo enakosti, pravičnosti in človekovih pravic naj bi bili tudi ti deležni ustreznih prilagoditev.

V besedilu se usmerjamo na fizični (grajeni) šolski prostor, notranji in zunanji, ki mora biti urejen tako, da omogoča inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V raziskavi, ki smo jo leta 2013 opravili med ravnateljji osnovnih šol, nas je zanimalo, kateri učenci obiskujejo osnovne šole in katere prilagoditve fizičnega šolskega okolja so zanje uvedli. Ravnatelje smo povprašali tudi o tem, ali imajo na šolah poseben prostor za individualno delo in ali se ti prostori glede na starost šole in kraj (mesto, vas, predmestje), kjer šola deluje, razlikujejo.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje ter šolski prostor

Inkluzija kot sestavni del človekovih pravic izhaja iz enakosti v vzgoji in izobraževanju (Mac Ruairc 2013, 9). Dokument OECD (2012) omenja inkluzijo v povezavi z enakostjo in pravičnostjo. Zato tudi Lesar (2013) poudarja, da so osnova inkluzije različne etične teorije (etika pravičnosti, etika skrbi, komunitarna etika ipd.).

Koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Koncept inkluzije oz. inkluzivne vzgoje in izobraževanja si prizadeva za iskanje poti, ki bodo omogočale boljše reševanje vzgojno-izobraževalnih problemov, ki izhajajo iz drugačnosti otrok (Medveš 2003, 279). Namen inkluzije je za vse učence oblikovati ustrezno klimo za učenje, izhajajoč iz ideje, da so razlike med ljudmi

nekaj običajnega in da jih je treba zato sprejeti (Famouse Why? 2008). Šola, v kateri je udejanjena inkluzija, je prostor, kamor je sprejet vsak učenec, kjer so posebnosti vsakega od njih sprejete in samoumevne, kjer je socialna klima za učence ustrezna in kjer sta udejanjeni načeli individualizacije in diferenciacije (učni načrt, učne metode, učne oblike ipd.) (Resman 2003). Za inkluzivno vzgojo in izobraževanje ni dovolj le izobrazba učiteljev (Štemberger 2012), ampak različne informacije potrebujejo tudi ravnatelji.

Učenci, ki jih vključuje inkluzivna vzgoja in izobraževanje

Inkluzija kot razmeroma nov pojem ali nova paradigma v Sloveniji vključuje približno 20 do 25 % populacije – vse tiste posameznike, ki med šolanjem potrebujejo različne oblike prilagoditve in pomoči (Opara 2003, 39). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) navaja, da potrebujejo posebno pomoč in prilagoditve učenci s posebnimi potrebami; to so: (1) učenci z motnjami v duševnem razvoju, (2) slepi in slabovidni oz. učenci z okvaro vidne funkcije, (3) gluhi in naglušni, (4) učenci z govorno-jezikovnimi motnjami, (5) gibalno ovirani, (6) dolgotrajno bolni učenci, (7) učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, (8) učenci z avtističnimi motnjami ter (9) učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Inkluzija vključuje tudi nadarjene učence, učence s težavami v socialni integraciji, učence, ki izhajajo iz socialno deprivilegiranih okolij (iz družin, obremenjenih s socialno patologijo), učence priseljencev, beguncev in manjšin (Medveš 2003, 279), različnih etničnih skupin (npr. Romi), učence iz družin z nižjim socialno-ekonomskim položajem, saj naj bi bil »reven« najmanj vsak sedmi učenec (Lesar 2013, 84), učence, katerih starši so na začasnem delu v tujini, pa tudi učence z drugačno spolno usmerjenostjo. Lesarjeva (2013, 85) omenja še fante, ki dosegajo bistveno slabši učni uspeh in jih zaradi vedenjske problematike pogosteje preusmerijo v specializirane programe. Navedene skupine učencev, ki niso opredeljene kot učenci s posebnimi potrebami, pogosteje omenjajo v različnem periodičnem tisku kot v strokovni literaturi. Le Zakon o osnovni šoli (2006) omenja tudi nadarjene otroke in tiste, katerih materni jezik ni slovenski, ter da je treba tudi zanje organizirati pouk slovenskega jezika in kulture v sodelovanju z državami, od koder prihajajo, organizirati pa je treba tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture. Več kot desetina vseh učencev naj bi bilo pripadnikov etničnih manjšin (Lesar 2013, 84).

Prilagajanje okolja in pripomočkov posebnim potrebam učencev

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) nedvoumno navaja, da je treba otrokom s posebnimi potrebami prilagoditi tudi prostor in pripomočke. V strokovni literaturi lahko preberemo, da sedanji razredi postajajo vedno bolj inkluzivni, in to zaradi nove paradigme, ki učence s posebnimi potrebami in druge učence vključuje v običajne razrede (Taylor 2009, 152). Ker gre pri inkluziji za prilagajanje okolja vsakemu učencu, se mora tudi fizični (grajeni) šolski prostor prilagajati učencem, saj to podpira poučevanje in učenje (Barrett in Zhang 2009).

Pomen in sporočila šolskega prostora

Fizični šolski prostor poučevanje in učenje ne samo podpira, ampak deluje tudi kot nevidno izobraževanje (Day in Midbjer 2007, 147), kot tretji učitelj (Nicholson 2005) ali kot prikriti kurikulum, ki dopolnjuje in povečuje vključenost vseh učencev v vzgojno-izobraževalni proces (Taylor 2005).

Strokovnjaki (npr. Day in Midbjer 2007, 147) dokazujejo, da informacije sprejemamo od vsepovsod, da vsi prostori in zgradbe učijo. Dolar Bahovec in Bregar Golobič (2004, 126) povzemata Eatonovo in Shepherdovo, ko sta zapisali, da učno okolje vključuje tudi »sporočila prostora«. Pravita, da prostor pogosto pošilja sporočila o svoji institucionalnosti, namesto da bi predstavljal toplo, skrbno in navdihujoče okolje, v katerem bi se tako otroci kot odrasli počutili dobrodošle (str. 126–127). V učnem prostoru so npr. oglasne deske, ki jih nihče ne bere ali ne pregleduje, v njem visijo likovni izdelki otrok, ki ustvarjajo občutek vizualnega kaosa, v njem je zanemarjena oprema, ki namenoma poudarja oblast odraslih, barve so stereotipne, posode za odpadke težke, velike ipd. Šolski prostor tudi reflektira in kaže, kako se učenci učijo, kaj se učijo in kaj jih učijo (Nicholson 2005, 45).

Vplivi učnega okolja

Tudi Pamela Woolner (2010, 21–22) navaja, da pomanjkanje prostora, prenatrpani razredi ali hrupne šole vplivajo na učenje. Povzema rezultate različnih raziskav, ki so opozorile na vpliv neustreznega učnega okolja na učne rezultate, na vedenje, na moralo učencev in zaposlenih, pa tudi na zdravje in prisotnost pri pouku. Dodamo lahko še misli Daya in Parnella (2003, 11–12), ki sta zapisala, da veliko ljudi živi in dela v okoljih, s katerimi se ne ču-

tijo povezane. Ne zaznajo njihovih vrednot in jih tudi ne cenijo. Zato s takimi prostori slabo ravnaajo; značilno je npr. pisanje grafitov, vandalizem ipd. S primerjalno raziskavo so prav tako ugotovili (Woolner 2010, 25), da osnovne šole s spodbudnim učnim okoljem ohranjajo moralno zaposlenih, veselje učencev in zaposlenih, učenci v takih šolah dosegajo dobre učne rezultate.

Ugotovili so, da šolsko okolje vpliva na zdravje, počutje in na dosežke vseh, ki se v določenem učnem okolju zadržujejo (LPA 2009, 8). Študije skupine Heschong Mahone navajajo od 10- do 21-odstotno izboljšanje učnih rezultatov na preizkusih znanja pri učencih, ki so se učili v razredih z naravno svetlobo, ustreznim prezračevanjem, razgledom ipd., v primerjavi s tistimi, ki so se učili v razredih, kjer je bilo naravne svetlobe zelo malo (LPA 2009). Glede na navedeno je izjemno pomembno, kakšna je šola (in njena okolica), katere prilagoditve ima (npr. dovozi, dvigala, sobe za počitek, posebne mize in stoli, barve ipd.), kako je zgrajena, kako spodbuja učenje učencev ipd.

Nekateri predlogi za večjo inkluzivnost šolskega okolja

Ker se osredotočamo na fizično ali grajeno učno okolje in na različne skupine učencev, navajamo nekaj predlogov za nekatere potrebe učencev. Za gibalno ovirane učence imamo na naših osnovnih šolah že prilagojene stole in mize, dvigala, klančine, toaletne prostore ipd.

Učenci z motnjami v vedenju

Različna sedala pozitivno vplivajo tudi na hiperaktivne učence (Sudec 2011). Z različnimi načini sedenja (npr. na blazini, v polkrogu) hiperaktivnemu otroku omogočimo gibanje, ki ne moti pouka, lovljenje ravnotežja pa pomaga npr. še pri pravilni drži ter pozitivno vpliva na motoriko otrok.

Za učence z motnjami v vedenju strokovnjaki omenjajo tudi pomen igral. Navajajo, da imajo ustrezna igrala posebej pozitiven učinek na hiperaktivne učence, ki lahko učiteljem med poukom povzročajo težave prav zaradi pomanjkanja gibanja (Bojc 2010). Pozitivne učinke igral omenja med drugim Anne Taylor (2009), ki opozarja na pomen igral za različne potrebe učencev, saj z njimi v pretežno »sedeči šoli« pridobijo vsi učenci.

Ne smemo pozabiti, da je za učence z motnjami v vedenju pomembna tudi navzočnost živali, saj nanje delujejo izrazito pozitivno.

Učenci staršev z nižjim socialno-ekonomskim statusom

Nekateri slovenski arhitekti (npr. Ivanič 2009), ki se ukvarjajo s šolskim prostorom, predlagajo, da bi v šolske prostore in/ali v okoličilo šole umeščali umetniška dela. Za zgled navajajo sosednjo Avstrijo, kjer je z zakonom določeno, da mora vsaka novozgrajena vzgojno-izobraževalna ustanova del investicij vložiti v umetniška dela. Menijo (prav tam), da veliko otrok v domačem okolju nima priložnosti priti v stik z umetnostjo, zato je toliko pomembneje, da bi jim to omogočili v notranjem ali zunanjem prostoru šole, kjer preživijo veliko časa. Tudi dokument OECD (2012, 15) navaja, da lahko šole ponudijo učno izkušnjo, kakršne učenci doma morda ne morejo pridobiti.

Različni avtorji ustrezno urejeno in zasajeno okolico šole povezujejo z možnostjo za boljše vključevanje učencev iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Kot primer navajajo Toronto, kjer so opazili, da ima šola z ustrezno zasnovanim in urejenim okoljem v gosto naseljenem območju poseben pomen za učence, ki peš nimajo dostopa do zelenih površin v okolju, v katerem živijo, starši pa si ne morejo privoščiti izletov v naravo (Cencič, Tomšič Čerkez in Šuklje Erjavec 2010).

Učenci z motnjami v duševnem razvoju

Dyment in Bell pišeta, da je več udeležencev raziskave, ki sta jo opravila, opazilo, da je krajinsko urejen zunanji prostor šole z različnimi območji za igro in rabo bolj primeren za učence s psihičnimi težavami in učence z motnjami v duševnem razvoju. Ustrezno urejeni prostori učence spodbujajo k delovanju in v njih se počutijo varne. Izbirajo lahko med različnimi dejavnostmi in najdejo tisto, ki bo ustrezala njihovim potrebam in sposobnostim (Cencič, Tomšič Čerkez in Šuklje Erjavec 2010).

Učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja

Pogosto pozabljamo na rastline, drevesa, vrtove, kmetije ipd. Kot sta zapisala Day in Midbjer (2007, 180), drevesa in gozd spodbujajo samozaupanje tudi pri učencih različnih etničnih skupin, ki ne poznajo jezika okolja. Dodala sta še, da je delo v zunanjem okolju šole koristno tudi za otroke s posebnimi potrebami, ker povečuje odgovornost in motivacijo, poleg tega pa rastline niso luksuz niti ne velik finančni zalogaj.

Omeniti velja sosjesko Zalog na obrobju Ljubljane, kjer živi ve-

liko otrok in mladostnikov, ki so potomci priseljencev in se čutijo odrinjene in izključene iz družbe, povečujeta pa se vandalizem in kriminal (Bugarič 2012). V okviru projekta, ki so ga pripravili v sodelovanju z osnovno šolo, mladinskim centrom, umetniki in strokovnjaki z različnih področij, npr. arhitekture, antropologije in sociologije, so izvedli številne delavnice ter prenovili nogometno in košarkaško igrišče, ki sta v neposredni bližini osnovne šole. Pred prenovo je bilo igrišče kraj, kjer so se dogajala manjša in večja kriminalna dejanja, pogosto je bilo tarča vandalizma, bilo je brez razsvetljave, tudi nekdanj dostopen pitnik ni deloval. V okviru projekta so igrišče skupaj z mladostniki prenovili, uredili klopi ob njem, postavili smetnjake ter znova napeljali vodo do pitnika in ga okrasili z mozaiki in novim tlakovanjem.

Glede na različne predloge in pomen prilagojenega okolja pogledimo, kakšni so bili odgovori ravnateljev, ki so sodelovali v anketi.

Raziskava med slovenskimi osnovnošolskimi ravnatelji o inkluzivnosti fizičnega okolja na njihovi šoli

Raziskava je potekala leta 2013 v okviru projekta European Policy Network on School Leadership (EPNOSL). Da bi proučili inkluzivnost osnovnošolskega okolja, kakor jo zaznavajo ravnatelji in ravnateljice, smo se usmerili k mnenjem osnovnošolskih ravnateljev in ravnateljic o tem, katerim skupinam učencev so na šolah prilagodili okolje ter kakšne so te prilagoditve.

Vprašalnik

Maja 2013 so ravnatelji in ravnateljice osnovnih šol v Sloveniji prejeli prošnjo za izpolnitev spletnega vprašalnika, ki je nastal v okviru omenjenega projekta EPNOSL (vprašalnik je dostopen pri avtorjih, saj sva v članku uporabila le njegov del in ga zato ni smiselno v celoti prikazati v prilogi.) Spletni vprašalnik je obsegal več vrst vprašanj, npr. lestvico stališč, ocenjevalno lestvico ter anketna vprašanja zaprtega in odprtega tipa (Fraenkel in Wallen 2003). Da bi predstavili inkluzijo fizičnega učnega okolja šole, smo analizirali samo tista vprašanja, ki se nanašajo na skupine učencev, ki na osnovnih šolah po mnenju ravnateljev in ravnateljic potrebujejo posebno pozornost, ter na prilagoditve za posamezne skupine učencev. Zanimalo nas je tudi, ali je na šoli poseben prostor za individualno in skupinsko obravnavo otrok ali za dodatno strokovno delo.

Podatke smo obdelali na ravni opisne statistike (frekvence in odstotne frekvence) ter inferenčne statistike (hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti).

Vzorec

Da bi pridobili čim več odgovorov, smo na šole po elektronski pošti kar trikrat poslali prošnjo za sodelovanje. Kljub temu smo dobili le 150 izpolnjenih vprašalnikov, čeprav smo jih poslali na 787 naslovov ravnateljev in ravnateljic osnovnih šol. Odgovorilo je 40 ravnateljev (26,7 %) in 109 ravnateljic (72,7 %), en vprašalnik pa je bil brez označbe spola anketiranca.

Glede na stopnjo izobrazbe je struktura anketirancev naslednja: eden je imel višjo stopnjo izobrazbe, 20 (13,3 %) jih je imelo visoko stopnjo izobrazbe, 99 (66,0 %) univerzitetno stopnjo, eden bolonjski magisterij in 29 (19,3 %) specializacijo, znanstveni magisterij ali doktorat znanosti. Večina sodelujočih (60,7 %) je bila stara od 51 do 60 let, 51 (34,0 %) anketiranih je bilo starih od 41 do 50 let, šest (4,0 %) pa od 31 do 40 let. Starejša od 61 let sta bila le dva (1,3 %).

Na enem vprašalniku ni bilo označbe o letih delovnih izkušenj, sicer pa je 38 (25,3 %) anketiranih imelo več kot štiri leta delovnih izkušenj pri vodenju, 73 (48,7 %) jih je imelo od pet do štirinajst let izkušenj pri vodenju, 38 (25,3 %) pa jih je navedlo več kot petnajst let izkušenj na področju vodenja.

Večina sodelujočih je bila iz vaških osnovnih šol (66 ali 44,0 %), sledijo jim mestne – 56 (37,3 %) in primestne šole – 28 (18,7 %).

Trije (2,0 %) ravnatelji so svojo šolo označili kot novo (do pet let staro). Večina (92 ali 61,3 %) jih je svojo šolo označila kot staro več kakor pet let, preostali (55 ali 37,7 %) pa kot obnovljeno.

Rezultati in interpretacija

Ravnatelji so lahko označili, katere učence imajo na šoli, ter dopisali skupine, ki med možnostmi niso bile navedene.

Kot je mogoče videti iz preglednice 1, je največ ravnateljev navedlo nadarjene učence. O nadarjenih učencih se v Sloveniji veliko razpravlja in z njimi sistematično dela glede na dokument »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« (Žagar idr. 1999), ki opredeljuje, kdo so nadarjeni učenci, navaja njihove značilnosti ter postavlja izhodišča za odkrivanje nadarjenih učencev in za delo z njimi v posamezni triadi osnovne šole. Nadarjeni učenci

PREGLEDNICA 1 Število in delež odgovorov ravnateljev na vprašanje, katere učence imajo na šoli

Skupine učencev	Število	Delež*
Nadarjeni	132	88,0
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	128	85,3
Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	91	60,7
Učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja	91	60,7
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	87	58,0
Dolgotrajno bolni	87	58,0
Učenci z avtističnimi motnjami	68	45,3
Gibalno ovirani	50	33,3
Gluhi in naglušni	44	29,3
Slepi in slabovidni oz. otroci z okvaro vidne funkcije	21	14,0
Druge skupine	15	10,0
Skupaj	150	100,0

OPOMBE *V odstotkih.

so omenjeni tudi v Zakonu o osnovni šoli (2006). Eden izmed ciljev, zapisanih v njem, je razvijanje nadarjenosti učencev. Zakon pa navaja le razvijanje in izražanje nadarjenosti za umetniško, ne pa tudi za druga področja (npr. naravoslovje ipd.).

Zelo veliko anketiranih ravnateljev in ravnateljic (60,7 %) je navedlo učence iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, npr. iz držav nekdanje Jugoslavije (Bosne in Hercegovine, Kosova, Srbije, Makedonije, Hrvaške), pa tudi iz Albanije, Rusije, Ukrajine, Kitajske ipd.

Več kot polovica ravnateljev je omenila dolgotrajno bolne učence. V rubriki »druge skupine« so dopisali romske otroke ter učence z motnjami v duševnem razvoju. Ravnatelji pa niso omenjali učencev iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, čeprav o pojavih revščine v naši družbi v povezavi z globalno krizo kar veliko razpravljamo.

Za vse navedene skupine otrok so ravnatelji lahko dopisali, katere prilagoditve so zanje uvedli. Največ jih je omenilo prilagoditve za gibalno ovirane učence, za slepe in slabovidne, za učence z govorno-jezikovnimi motnjami, za učence s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, za dolgotrajno bolne ter za gluhe in naglušne (preglednica 2).

Največ prilagoditev fizičnega šolskega okolja je na voljo za gibalno ovirane učence, predvsem takih, ki jim olajšajo dostop do prostorov, npr. klančine, dvigalo ipd. Ravnatelji so omenili tudi »spremljevalca«, ki pa ni del fizičnega okolja. Dobro je, da se rav-

PREGLEDNICA 2 Skupine učencev in prilagoditve, ki so jih navedli ravnatelji in ravnateljice

Skupine učencev	Prilagoditve
Nadarjeni	
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	
Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	Prostor za sproščanje, delo v kabinetu ipd., učilnica za fitnes, igrala.
Učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja	
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	Učila in učni pripomočki, samostojna učilnica.
Dolgotrajno bolni	Prostor za sproščanje v knjižnici, oprema (mize, stoli).
Učenci z avtističnimi motnjami	
Gibalno ovirani	Dostop, dvigalo ali vzpenjalnik, oprema (mize, stoli), stranišče, ikt, osvetlitev.
Gluhi in naglušni	Poseben prostor oz. kabinet.
Slepi in slabovidni oz. učenci z okvaro vidne funkcije	IKT, osvetlitev, oznake na hodnikih, telovadnih orodjih in drugje.
Romski učenci	
Učenci z motnjami v duševnem razvoju	

natelji zavedajo pomena ustreznih miz in stolov, in to ne le za gibalno ovirane učence.

Prav tako prilagojena osvetlitev ni koristna le za gibalno ovirane, pač pa tudi za slabovidne in hiperaktivne učence, saj svetloba in barve vplivajo na razpoloženje, počutje in na naša čustva. Vsaka barva spodbuja drugačna čustva in ima svojstven učinek na psihične in telesne procese (Barrett in Zhang 2009, 28). Poročajo (prav tam) tudi o vplivu barv na krvni pritisk in na vedenje.

Ravnatelji so navedli, da so za slepe in slabovidne učence uvedli prilagojeno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter osvetlitev. Na nekaterih šolah imajo tudi posebne oznake, s čimer pridobijo vsi učenci, saj nekateri strokovnjaki (npr. Pallasmaa 2010, 16) menijo, da je naša tehnološko usmerjena kultura zanemarila čutilo dotika.

Za dolgotrajno bolne učence so trije ravnatelji dopisali prilagojeno opremo (miza, stoli), dva pa prostor za sproščanje v knjižnici.

Poseben prostor za individualno in skupinsko obravnavo otrok oz. za dodatno strokovno pomoč na šoli je omenilo kar 88,0 % ravnateljev (preglednica 3).

Kot pozitivno lahko navedemo, da glede na prostor za stro-

PREGLEDNICA 3 Število in delež odgovorov ravnateljev na vprašanje, ali imajo na šoli poseben prostor za strokovno pomoč

Prostor za strokovno pomoč na šoli	Število	Delež*
Da	132	88,0
Ne	18	12,0
Skupaj	150	100,0

OPOMBE *V odstotkih.

kovno pomoč nismo naleteli na statistično značilne razlike pri odgovoru glede starosti šole (nova, stara več kot pet let in obnovljena) ($\chi^2 = 1,829$, $g = 2$, $2p = 0,401$) niti glede na okolje šole (mestno, primestno, vaško okolje) ($\chi^2 = 0,806$, $g = 2$, $2p = 0,668$). Navedeno kaže, da ravnatelji poskušajo na šoli poiskati katerega od kabinetov in ga spremeniti v prostor, namenjen individualnemu delu, čeprav so o tem, ali naj učence pošiljajo v posebno obravnavo ali ne, mnenja deljena. Nekateri strokovnjaki (npr. Woolfolk 2002) namreč predlagajo, naj učencev s posebnimi potrebami ne bi pošiljali iz razreda in naj bi raje poskušali poiskati pomoč v razrednem okolju, saj naj bi bilo to bolj v skladu z inkluzivno vzgojo in izobraževanjem.

Za inkluzivno šolo bi bilo ustrezneje, da bi bili šolski razredi različnih oblik, da bi omogočali umik ali delo v miru. Strokovnjaki predlagajo (npr. Taylor 2009, 152) razrede v obliki črke L, saj omogočajo skupne dejavnosti in prostor za odmik in umirjanje. Detajli v razredu, transparentnost, fleksibilnost, pa tudi povezovanje so osnove inkluzivnega pristopa za učence s posebnimi potrebami, pa tudi za druge, npr. iz drugačnega etničnega ali nacionalnega okolja (Sigurðardóttir in Hjartarson 2011, 27).

Sklep

Če je naš cilj inkluzivna vzgoja in izobraževanje, si moramo prizadevati za inkluzijo in učence vključiti glede na njihove zmožnosti, interese in posebnosti ter jim prilagoditi ne le socialno, pač pa tudi fizično ali grajeno učno okolje. Ravnatelji in ravnateljice, ki vodijo vzgojno-izobraževalne ustanove, naj bodo še naprej pozorni na različne skupine učencev ter na fizično okolje šole, ki naj bo čim bolj primerno za inkluzijo. Pri tem ne mislimo le na učence s posebnimi potrebami, kot so slepi in slabovidni ter učenci z okvarami vidne funkcije, niti ne samo na gibalno ovirane ali na učence z motnjami avtističnega spektra, inkluzivno okolje bi moralo zadovoljevati tudi potrebe učencev iz drugega jezikov-

nega in kulturnega okolja, tistih iz družin z nižjim socialnim statusom ipd.

Sodobna šola upošteva potrebe vseh, ki se v njej srečujejo, ne glede na njihovo različnost. Vsem omogoča neomejeno gibanje po prostoru, ki je lahko dostopen, primerno opremljen in po potrebi omogoča funkcionalne spremembe, pouk različnih predmetov na odprtem, individualizacijo pouka, upošteva starost, spol, kulturne in psihološke značilnosti učencev, ponuja varnost pri učenju in igri ter omogoča raznolikost pri uporabi prostora oz. možnost za izbiro načina njegove uporabe, možnost za sobivanje različnih uporabnikov, za spodbujanje sodelovanja med različnimi uporabniki in bogate zaznavne izkušnje (Tomšič Čerkez in Zupančič 2011).

Rezultati, ki jih zaradi majhnega odziva ravnateljev na spletni vprašalnik ne moremo posploševati na vse osnovne šole v Sloveniji, kažejo le usmeritev, čemu je v slovenskem grajenem ali fizičnem šolskem okolju namenjen večji poudarek. Hkrati pa je vprašalnik lahko ravnateljem ponudil priložnost za refleksijo o tem, da je tudi grajeno ali fizično šolsko okolje inkluzivno, če je prilagojeno različnim potrebam, željam in posebnostim učencev.

Potrdimo lahko, da ravnatelji in ravnateljice vodijo šole, ki jih ne obiskujejo le tisti, ki so »označeni« kot učenci s posebnimi potrebami, ampak tudi nadarjeni, učenci iz drugega jezikovnega okolja, druge etnične usmeritve ipd. Fizično okolje šol je prilagojeno predvsem učencem s posebnimi potrebami, zlasti gibalno oviranim, slepim in slabovidnim, manj pa drugim potrebam otrok. Predlogi domačih in tujih strokovnjakov pa kažejo, da je lahko fizično okolje še bolj inkluzivno in po meri najrazličnejšim posebnostim učencev.

Literatura

- Barrett, P., in Y. Zhang. 2009. »Optimal Learning Spaces: Design Implication for Primary Schools.« <http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf>
- Bojc, S. 2010. »Otroška igrišča.« *Delo in dom*, 8. september.
- Bugarič, B. 2012. »Vključevanje otrok in mladostnikov v oblikovanje celostnega šolskega prostora: Primeri aktivacije skupnosti.« *V Arhitektura šolskega prostora v funkciji prikrita kurikula: Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta* v 5-1029, ur. M. Cencič, 160–168. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M., B. G. Tomšič Čerkez in I. Šuklje Erjavec. 2010. »Šolski prostor kot interaktivni učni prostor inkluzivne vzgoje in izobraževanja.« Prispevek na 7. znanstvenem sestanku z mednarodno udeležbo Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju, Koper, 10. december.

- Day, C., in A. Midbjer. 2007. *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam: Elsevier.
- Day, C., in R. Parnell. 2003. *Consensus Design: Socially Inclusive Process*. Oxford: Architectural Press.
- Dolar Bahovec, E., in K. Bregar Golobič. 2004. *Šola in vrtec skozi ogledalo: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: DZS.
- Famous Why? 2008. »Inclusive School – a Necessity in Nowadays Teaching.« http://articles.famouswhy.com/inclusive_school_-_a_necessity_in_nowadays_teaching
- Fraenkel, J. R., in N. E. Wallen. 2003. *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Ivanič, M. 2009. »Šola vzgaja.« Prispevek na mednarodni konferenci Šola in trajnostni razvoj (Sustainable School Buildings: From Concept to Reality), Ljubljana, 1.–2. oktober.
- Lesar, I. 2013. »Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami.« *Sodobna pedagogika* 64 (2): 76–95.
- LPA. 2009. *Green School Primer: Lessons in Sustainability*. Mulgrave: Images.
- Mac Ruairc, G. 2013. »Including who? Deconstructing the Discourse.« V *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*, ur. G. Mac Ruairc, R. Ottesen, Precey, 9–18. Rotterdam: Sense.
- Medveš, Z. 2003. »Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: sklepi strokovnega posveta.« *Sodobna pedagogika* 54 (posebna št.): 278–286.
- Nicholson, E. 2005. »The School Building as Third Teacher.« V *Children's Space*, ur. M. Dudek, 44–65. New York: Routledge.
- OECD. 2012. »Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.« http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en
- Opara, B. 2003. »Otroci s posebnimi potrebami so del celostnega sistema vzgoje in izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 54 (posebna št.): 36–51.
- Pallasmaa, J. 2010. *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. London: Wiley.
- »Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole.« 2008. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Resman, M. 2003. »Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem.« *Sodobna pedagogika* 54 (posebna št.): 64–83.
- Sigurdardóttir, A. K., in T. Hjartarson. 2011. »School Buildings for the 21st Century – Some Features of New School Buildings in Iceland.« *CEPS Journal* 1 (2): 25–43.
- Sudec, K. 2012. »Kam naj se usedem? Učenje v ustvarjanju šolske arhitekture.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 140–154.
- Štemberger, T. 2012. »Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje.« V *Inkluzija v sodobni šoli*, ur. D. Hozjan, M. Strle, 55–65. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče in Univerzitetna založba Annales.

- Taylor, A. 2009. *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Tomšič Čerkez, B., in D. Zupančič. 2011. *Prostor igre*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Woolner, P. 2010. *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- »Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« 2006–2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in (63/13).
- »Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP).« 2007–2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 52/10 – odl. US in 58/11 – ZUOPP-1.
- Majda Cencič je profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
majda.cenic@pef.upr.si
- Blaž Simčič je predavatelj na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
blaz.simcic@pef.upr.si