

Dodatna strokovna pomoč v konceptu inkluzije



Nina Volčanjek, mag. prof. inkl. ped. in raz. pouka, OŠ Bojana Ilča Maribor

Ideja inkluzije je v teoriji dobro podkrovana, v praksi pa pogosto prihaja do težav, ki nas v realnosti postavljajo pred vprašanje, ali se v naših osnovnih šolah inkluzija resnično izvaja, ali pa gre pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem le za dober poskus integracije. V članku predstavljamo izzive, ki se nanašajo na vzpostavljane inkluzivnega okolja in s katerimi se srečujejo izvajalci dodatne strokovne pomoči v želji po vzpostavitvi bolj vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja.

Ključni pojmi: dodatna strokovna pomoč, inkluzija, izzivi, integracija

Ideja inkluzije

Šola predstavlja socialni prostor nenehnega srečevanja ter prepletanja individualnih, socialno-kulturnih ter ekonomskih specifik posameznikov in družbe. Obiskovanje osnovne šole je za otroke tako ustaljena socialna praksa kot tudi obveza. Ob vseh raznolikostih in specifikah otrok, ki šolo obiskujejo, se v procesu šolanja pojavi vprašanje, kako otrokom omogočiti enake možnosti za šolsko uspešnost ter vključenost v sam vzgojno-izobraževalni proces ter s tem ustvariti resnično inkluzivno okolje (Lesar 2013).

Vedno več otrok znotraj obstoječega vzgojno-izobraževalnega sistema potrebuje dodatno strokovno pomoč, kar nas postavlja pred vprašanje, ali je naš vzgojno-izobraževalni sistem ustrezen, pravičen in kakovosten (Razpotnik in Rovšek 2023).

Šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova teži k ustvarjanju kritičnih in razmišljujočih posameznikov ter soustvarja pravično družbo. Šole so pri svojem delu dokaj avtonomne, s svojim delovanjem lahko pomembno vplivajo na razvoj vključevalne naravnosti, kar zajema koncept inkluzije (Čeplak 2020).

Inkluzije namreč ne smemo razumeti le kot fizično vključitev otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, temveč tudi kot vpeljevanje neizključevalnih praks, ki ustvarjajo okolje, v katerem naj bi se vsi posamezniki, ne glede na specifične, počutili sprejete in dobrodošle, obenem pa bi jim bili omogočeni pogoji za optimalen razvoj (Razpotnik in Rovšek 2023).

Evropska skupnost zavzema stališče čim večje socialne oziroma družbene vključenosti. V ta namen je potrebno uvesti spremembo družbenih

pravil in stališč do drugačnosti. Zato ni čudno, da inkluzivno izobraževanje predstavlja velik izziv za izobraževalne sisteme. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole mora namreč vsebovati prilagoditve za vsakega otroka ter vključevati veliko dejavnikov razumevanja otrok s posebnimi potrebami (Unianu 2013).

Mnogi avtorji (npr. Cencič 2003; Medveš 2003; Opara 2003) ugotavljajo, da je med slovenskimi učitelji mnogo dvomov, strahov in negotovosti glede inkluzije otrok s posebnimi potrebami, saj se mnogi ne čutijo dovolj strokovno usposobljene za takšno delo. Učitelji so soustvarjalci inkluzivnih šol ter morajo imeti ustrezno znanje za delovanje v inkluziji in o otrocih s posebnimi potrebami. Izredno pomembna je tudi pozitivna naravnost učitelja ter njegova pripravljenost na vzpostavitev inkluzivnega okolja, kar lahko zahteva tudi spreminjanje morebitnih predsodkov, zadržkov in stereotipov, prav tako pa se morajo učitelji zavedati močnega vpliva lastnih pričakovanj. Težnja po inkluziji prav tako zahteva, da učitelj ustvari ustrezno učno in socialno okolje ter se premakne iz vloge posredovalca znanja k vlogi spodbujevalca učenja z aktivnimi in v učenca usmerjenimi metodami (Štemberger 2013).

Šolski sistem in posledično osnovne šole se soočajo s problemom, kako najti rešitve, ki bi v izobraževanju otrok vsem omogočale enake možnosti za uspeh – torej, kako najti vsa načela, metode, tehnike, pripomočke, pristope in modele učenja, ki bi učenje in šolsko delo olajšali vsem otrokom? (Galeša 1997)

Vizija pedagogike v prihodnosti, ki se nanaša na inkluzivno poučevanje vseh učencev, izhaja iz solidarnosti in delovalnosti ter gradi na zmožnostih tako strokovnih delavcev kot učencev ter krepi vzajemno zaupanje (Razpotnik in Rovšek 2023).



Na ravni vizije, poslanstva, vrednot in načel vzgojnega delovanja šol je moč zaznati idejo inkluzije, iz česar je moč sklepati, da so na ravni teorije osnovne šole inkluzivno naravnane. Vprašanje pa je, ali se teoretične ideje udejanja tudi v praksi (Čeplak 2020).

Izvajanje dodatne strokovne pomoči

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) opredeljuje dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. V njem je zapisano, da se dodatna strokovna pomoč lahko izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka. Učenci s posebnimi potrebami so lahko tedensko deležni največ pet ur dodatne strokovne pomoči, od tega je ena ura namenjena svetovalni storitvi. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči sta določena z odločbo o usmeritvi v skladu s pravilnikom. Podrobneje pa se izvajanje opredeli na ravni šole, v sodelovanju s strokovnimi timi in starši, sodeluje pa lahko tudi otrok (Vir 1, 2011).

V Sloveniji se inkluzija na področju vzgoje in izobraževanja izvaja v okviru programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenci, ki jih komisija usmeri v program s prilagojenim izvajanjem, so deležni učne pomoči, svetovalne pomoči in/ali pomoči za premagovanje ovir in primanjkljajev (Schmidt Krajnc 2018).

Dodatna strokovna pomoč kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj ima rehabilitacijsko funkcijo, medtem ko ima učna pomoč didaktično funkcijo oziroma funkcijo pomoči pri učenju (Opara 2005).

Rehabilitacijska funkcija zajema reedukacijo, kjer gre za spodbujanje ter razvijanje procesov funkcij, kar pomeni, da se otroke s posebnimi potrebami usposablja za uporabo specifičnih pripomočkov, sredstev ter prilagojenih metod in tehnik učenja ter funkcioniranja v socialnem okolju. Zajema tudi kompenzacijo, kjer je cilj, da se otroke s posebnimi potrebami zaradi primanjkljajev, ovir ali motenj le-te nauči nadomeščati z delovanjem drugih organov, pripomočkov, tehnik ali metod. Zadnji dejavnik rehabilitacijske funkcije pa je rehabilitacija, katere namen je, da se otrok sprejme takšnega, kot je, ter da se ga nauči živeti s svojimi omejitvami in ovirami ter organizirati svoje življenje skladno z zmožnostmi (Opara 2005).

Za otroke, ki so bili usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se oblike pomoči izvajajo v ali zunaj razreda. Ob tem omogočajo, da otrok s posebnimi potrebami dosega minimalne standarde znanja (Schmidt Krajnc 2018).

Založnik (2006) navaja, da obstajajo pozitivni in negativni vplivi vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Kot pozitivno šteje to, da je učencu s posebnimi potrebami uresničena pravica do šolanja skupaj s svojimi vrstniki, da je bolj socialno vključen v svoje okolje ter da lahko njegovi sošolci razvijajo pozitiven naravnan odnos do oseb s posebnimi potrebami. Tudi drugi avtorji navajajo, da se sošolci med sobivanjem z učenci s posebnimi potrebami naučijo strpnosti in medsebojne pomoči. Založnik po drugi strani kot negativno plat inkluzivnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami navaja, da je učenec s posebnimi potrebami vklju-

čen v razred, kjer so v povprečju ostali uspešnejši od njega, da je učenec pod pritiskom zaradi visokih pričakovanj ter da ima strokovno pomoč, za katero se ugotavlja, da je neučinkovita. Tudi nekateri drugi avtorji ugotavljajo, da imajo otroci s posebnimi potrebami okrnjene socialne stike z vrstniki. Hkrati pa navajajo, da je njihov odnos predvsem odvisen od podpore odraslih (Kavkler, Cement Morrison, Košak Babuder, Pulec Lah in Viola 2008).

Izzivi izvajanja dodatne strokovne pomoči v konceptu inkluzije

Danes se v praksi vedno pogostejše zastavlja vprašanje smiselnosti in koristnosti dodatne strokovne pomoči (Mulej 2014).

Dodatna strokovna pomoč ima v veliki meri pozitiven vpliv tako na otroke s posebnimi potrebami kot na njihove vrstnike. Zato smiselnost izvajanja dodatne strokovne pomoči ne bi smela biti vprašljiva. Kljub temu pa se pojavljajo nekateri skupni izzivi v procesu izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki porajajo dvome, ali se teoretična zasnova inkluzije izvaja tudi v praksi ter ali gre v rednih osnovnih šolah resnično za inkluzivno naravnano okolje ali le za dober poskus integracije.

Prvi izziv, s katerim se srečujejo izvajalci dodatne strokovne pomoči, so nejasno ločene vloge strokovnega tima ter sodelovanje z vsemi deležniki. Vzpostavljanje inkluzivnega okolja namreč ni le stvar izvajalcev dodatne strokovne pomoči, temveč gre za stvar interdisciplinarnosti, saj je za uspešno delovanje in izvajanje inkluzije nujno timsko delo, v katerega so vključeni strokovnjaki različnih področij (Mulej 2014).

Priljubljenost za sodelovanje mora biti obojestranska, ob čemer morajo tudi ostali strokovni delavci zaupati v strokovno presojo izvajalca dodatne strokovne pomoči (Popovič 2019). Pogosto to zahteva tudi spreminjanje morebitnih predsodkov, zadržkov in stereotipov. Brez medsebojnega sodelovanja in sprejemanja pa je težko govoriti o inkluzivno naravnanim vzgojno-izobraževalnem okolju (Štemberger 2013).

Drugi izziv, ki stoji na poti do celostnega izvajanja koncepta inkluzije, predstavljata organizacijska dejavnika izvajanja dodatne strokovne pomoči – prostor in čas. Ure dodatne strokovne pomoči se večinoma izvajajo v času pouka, zato se pogosto postavljajo vprašanja, kako uskladiti otrokov urnik z urnikom izvajalca dodatne strokovne pomoči tako, da otrok ne bo zamudil preveč ur rednega pouka in razlage snovi v razredu (Mulej 2014).

Večina ur dodatne strokovne pomoči se izvaja v času pouka, ko je izvajalec vezan na samo učno snov ter z otrokom dela tisto, kar delajo pri pou-

ku, ob čemer je otrok prikrajšan za vsebine s področja premagovanja primanjkljajev. Navadno lahko izvajalci dodatne strokovne pomoči gradijo na odnosu, pogovoru, odpravljanju primanjkljajev ter spodbujanju močnih področij le v času, ko ure potekajo izven pouka, ob čemer je potrebno upoštevati, da v tem primeru prihaja do dodatne obremenitve učencev, ki že tako imajo primanjkljaje.

Težave se pojavljajo tudi pri realizaciji učnih ur, saj je pri urah dodatne strokovne pomoči veliko več možnosti, da ura odpade zaradi organizacije šolskih dejavnosti ali zaradi učenčeve odsotnosti. Izpadle ure se načeloma nadomestijo, ko je mogoče, vendar to ponovno zahteva usklajevanje urnikov ter posvečanje pozornosti temu, da urnik za učenca ne bo preveč obremenjen (Mulej 2014).

Cilj inkluzije bi moral biti, da se učenca ne odpele iz razreda, temveč se mu ustrezno pomoč nudi v razredu. Le s takšnim sodelovanjem strokovnih delavcev je otrok lahko deležen tako strokovne razlage učne snovi kot tudi pomoči za premagovanje ovir in primanjkljajev. Slednje je zaradi usklajevanja z vsemi strokovnimi delavci v praksi težko izvedljivo. Prav tako je to težko izvedljivo, če



učitelj ni naravnani proti inkluziji ter izvajalcu dodatne strokovne pomoči daje občutek, da je v potrebnem položaju. S takšnim odnosom namreč onemogoča, da bi izvajalec dodatne strokovne pomoči znotraj pouka kvalitetno izvedel svoj del – torej učencu nudil pomoč za premagovanje ovir in primanjkljajev. Ta del se pogosto vsebinsko oziroma metodološko prekriva z učno snovjo, ki jo razlagajo učitelji.

Tudi ustrezen prostor je pomemben dejavnik pri učenju, zato je primarno potrebno poskrbeti za varno okolje, kjer se lahko izvajajo ure dodatne strokovne pomoči. Zaradi večjega števila otrok ter potreb po dodatnih prostorih imajo starejše šole veliko prostorske stiske. Žal pa za te težave ni vedno ustreznih rešitev (Mulej 2014).

Otroci s posebnimi potrebami so na področju razredne integracije izpostavljeni nekaterim negativnim posledicam dodatne strokovne pomoči. Cena za boljši učni uspeh je lahko izguba na področju socialnega vključevanja (Taljat 2013).

Pojavi se tudi problem obiskovanja ur dodatne strokovne pomoči, ki je najbolj očiten pri starejših učencih. Učenci ne želijo biti izpostavljeni, posledično se pojavijo opažanja, da se nekateri otroci zaradi obiskovanja ur dodatne strokovne pomoči med poukom počutijo preveč izpostavljene (Mulej 2014).

Ob vseh zgoraj naštetih izzivih, ki so tesno povezani z izvajanjem dodatne strokovne pomoči in vzpostavljanjem inkluzivnega okolja, se poraja vprašanje, ali je trenutni način dela res inkluziven ali gre le za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke.

Zaključek

V teoriji je inkluzivno okolje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah dobro zastavljeno. Spodbudno je tudi dejstvo, da nekatere raziskave ugotavljajo, da je inkluzija s strani strokovnih delavcev dobro sprejeta. Hkrati pa je zaskrbljujoče dejstvo, da se glede procesa inkluzije potrebam šol ne sledi v potrebni meri ter da učitelji za delo z učenci s posebnimi potrebami niso dovolj ustrezno usposobljeni. Izkaže se torej dejstvo, da sta slabše uresničena dva pomembnejša dejavnika, ki sta odločilnega pomena za uresničevanje dobre inkluzivne šole (Kovač, Ščuka in Čagran 2017).

Sprejemanje drugačnosti, kamor štejemo tudi izobraževanje, je dolgotrajen proces, ki je še vedno v razvojni fazi. Na področju inkluzije se je v zadnjih letih veliko naredilo, vendar ne dovolj, da bi inkluzija lahko potekala nemoteno in brez težav. Načrt za delo z otroki s posebnimi potrebami še vedno

ni dovolj dodelan, še vedno se pojavljajo nejasnosti glede tega, kaj naj bi dodatna strokovna pomoč sploh bila, katere dejavnosti in pomoči naj bi zajemala in na kakšen način.

Primanjkuje tudi usposobljenega kadra in usposobljenih učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami, saj ti otroci še vedno predstavljajo problem v razredu. Učitelji namreč ne vedo točno, kako pristopiti do njih in kako jim prilagoditi učno okolje.

Spreminjanje in delovanje šole v smislu večje inkluzivnosti je dolgotrajen proces, ki zahteva odgovornost vseh na šoli in v skupnosti. Cilj inkluzivnega šolanja je namreč prilagajanje šolskega in drugega okolja posebnim potrebam otrok (Tancig 2005).

Prav tako je vzajemno sodelovanje ključni dejavnik za pot do uspeha. Prvi pogoj kakovostnega uvajanja inkluzije se bo pričel z odločitvijo za spreminjanje obstoječega koncepta vzgoje in izobraževanja ter predvsem z odločitvijo za naklonjenost do inkluzivnega koncepta s strani vsakega strokovnega delavca posebej.

Parcialnega pogleda na inkluzijo ni. Naš šolski sistem in družba pa sta, hočeš – nočeš, še daleč od celovite inkluzije.

Literatura

- Čeplak, A. (2020): *Magistrsko delo: inkluzivna naravnost vrednotne zasnove vzgojnih načrtov javne šole*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Galeša, M. (1997): *Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. Uresničevanje integracije v praksi*. Ljubljana: Center Kontura.
- Kavkler, M., Morrison Clement, A., Košak Babuder, M. idr. (2008): *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kovač, J., Ščuka, T. in Čagran, B. (2017): Pogoji za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju po oceni ravnateljev. *Revija za elementarno izobraževanje*. Let. 10 (št. 1): str. 19-29.
- Lesar, I. (2013): Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*. Let. 2013 (št. 2): str. 76-95.
- Opara, B. (2005): *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Center kontura.
- Popovič, K. (2019): *Magistrsko delo: Vloga inkluzivnega pedagoga pri izvajanju dodatne strokovne pomoči*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Razpotnik, Š. in Rovšek, M. (2023): Pedagoško-andragoški dnevi 2023: Vzgoja in izobraževanje za vključujočo skupnost. *Inkluzija pomeni konceptualno preobrazbo šole*, str. 9-10. Dostopno na: https://pad.si/media/files/pad23_zbornik.pdf#page=9.
- Schmidt Krajnc, M. (2018): Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V: M. Schmidt Krajnc, Rus Kolar, Krajnc (ur.) *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*, str. 1-10. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-0AVRQRWY/b89f3aa5-d405-43c4-8432-908a0e203c10/PDF>.
- Štemberger, T. (2013): Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Didactica slovenica*. Let. 28 (št. 3/4): str. 3-16.
- Taljat, U. (2013): *Magistrsko delo: Otroci z dodatno strokovno pomočjo v razredu*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Unianu, E. (2013): Teacher's perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, Let. 84: str. 1237-1241.
- Založnik, B. (2006): *Otroci s posebnimi potrebami: Integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa.
- Vir 1: ZOUPP-1. (2011): *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>, 28. 2. 2023.