

Stališča zaposlenih o inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.130>

Prejeto 13. 12. 2023 / Sprejeto 28. 6. 2024

Znanstveni članek

UDK 377.091.113/.12:376

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, pravičnost, poklicno in strokovno izobraževanje, stališča

POVZETEK – V prispevku analiziramo poglede ravnateljev, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev na inkluzijo in pravičnost strokovnega in poklicnega izobraževanja. Inkluzivnost in pravičnost sta ključna temelja večine sodobnih vzgojno-izobraževalnih skupnosti. Kombiniramo odgovore anketiranih o razumevanju inkluzije na vprašanje odprtega tipa in pa stališča o inkluziji skozi tri dimenzije pravičnosti: pre-razporeditev, priznanje in zastopnost. Ugotovitve niso enoznačne. Izkazalo se je, da stališča anketiranih nakazujejo bolj na njihovo integrativno kot inkluzivno naravnost. Hkrati pa je analiza odgovorov na odprto vprašanje pokazala, da je razumevanje inkluzije pri analiziranih zelo raznoliko in nakazuje odmak od integrativne naravnosti. To smo identificirali na ravni opredeljevanja, komu naj bi bila inkluzija namenjena, in razumevanja, kakšen naj bi bil njen cilj. Sistemsko usmerjene aktivnosti za večanje inkluzivnosti in pravičnosti poklicnih in strokovnih šol je treba dopolniti z različnimi aktivnostmi, s katerimi lahko naslovimo tudi stališča pedagoških strokovnjakov in jih usmerjamo k čim bolj pravičnim praksam vključevanja.

Received 13. 12. 2023 / Accepted 28. 6. 2024

Scientific paper

UDC 377.091.113/.12:376

KEYWORDS: inclusion, justice, vocational education and training, attitudes

ABSTRACT – The paper analyses the views of head teachers, school counsellors and teachers on inclusion and justice in vocational education and training. Inclusion and justice are key elements of most modern educational systems. Respondents' answers to an open-ended question about their understanding of inclusion and their views on inclusion through the three dimensions of equity (redistribution, recognition, and representation) are combined in the paper. The findings are not straightforward. It turns out that the views of the respondents indicate their integrative rather than inclusive orientation. At the same time, the analysis of the answers to the open-ended question showed that the respondents' understanding of inclusion is very diverse and indicates a shift away from an integrative orientation. This was identified both at the level of defining for whom inclusion should be intended and understanding what its goal should be. System-oriented activities to increase inclusion and justice in VET schools need to be complemented by a range of activities that can also address the views of educational professionals and guide them towards the most equitable inclusion practices.

1 Uvod

Prizadevanja, da bi bili sodobni vzgojno-izobraževalni sistemi organizirani čim bolj vključujoče in pravični za vse, lahko identificiramo na različnih ravneh, tako na ravni teoretskih razprav (Banks, 2023; Haug, 2017; Opetty idr., 2009; Reindal, 2016; Thomas, 2013; Warnock, 2010), kot na ravni programske-političnih usmeritev (Reimagining our Futures Together, 2021; UNESCO, 1994). Spoznanja vodijo k opozorilu, da način obravnavanja raznolikosti v izobraževalnem sistemu določa tudi njegovo stopnjo pravične vključenosti (Akkan in Buğra, 2020, str. 143). Pedagoški strokovnjaki morajo biti spodbujeni in pripravljeni na uporabo bolj inkluzivno naravnanih pedagoških pristopov, zato je zelo pomembno, da poznamo tudi njihovo razumevanje inkluzije in sta-

lišča v povezavi z inkluzijo skozi perspektivo pravičnosti. Namen prispevka je ponuditi vpogled v ta razmišljanja.

V slovenskem strokovnem okolju lahko identificiramo različne raziskave, v katerih se avtorji ukvarjajo z merjenjem (inkluzivne) naravnosti različnih skupin, od študentov do pedagoških delavcev na različnih izobraževalnih ravneh. V ospredju so kvantitativni raziskovalni pristopi (Depolli Steiner, 2018; Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2021; Kiswarday in Štemberger, 2017; Lesar in Žvegič Mihelič, 2020), nekaj raziskav pa je kvalitativnih (Drljić in Kiswarday, 2021; Jeznik, 2022; Mažgon idr. 2018).

V mednarodnem merilu izstopata Booth in Ainscow (2002), ki sta pred dvema desetletjema objavila izhodišča za merjenje inkluzije v Veliki Britaniji, ki predpostavljajo ukrepe delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove na treh ravneh: na *ravni politike* z vzpostavljanjem ustreznih sistemskih rešitev in opredelitvijo pravic pogosto izključenih; na *ravni kulture* z vzpostavljanjem in utrjevanjem inkluzivnih vrednot skupnosti; in na *ravni prakse* kot didaktične podpore pogosto izključenim in skrbi za odnose. Indeks inkluzije predstavlja izhodišče za ugotavljanje stališč, ovir, potencialov in prizadevanj za vzpostavljanje bolj vključujoče kulture, politike in prakse v določeni vzgojno-izobraževalni ustanovi, ta pa ga lahko uporabi kot orodje za samoevalvacijo (Ainscow, 2023), lahko pa se ga uporabi tudi za primerjavo med šolami (Buljubašić Kuzmanović in Španja, 2019). Ocenili smo, da lahko predstavlja tudi dobro izhodišče za proučevanje inkluzivne naravnosti v poklicnih in strokovnih šolah. Na njegovi osnovi smo oblikovali 16 trditev za merjenje stališč, vsebinsko pa smo jih povezali s tremi dimenzijami pravičnosti: prerazporeditvijo, priznanjem in zastopanostjo. Da bi pridobili še bolj celostni vpogled v razumevanje inkluzije, smo ravnateljem, šolskim svetovalnim delavcem in učiteljem postavili vprašanje o tem, kaj razumejo pod pojmom inkluzija. Raziskava je bila pod okriljem *Centra RS za poklicno izobraževanje* izvedena spomladi leta 2022, bolj podrobni rezultati pa so objavljeni v dveh poročilih: *Inkluzija v poklicnih in strokovnih šolah – prvo poročilo* (2022) in *Inkluzija v poklicnih in strokovnih šolah – drugo poročilo* (v tisku).

2 Opredelitev pravične vključenosti oz. inkluzivnosti

Da je inkluzivnost zelo kompleksen koncept, je bilo izpostavljeno na več mestih (Banks, 2023; Mažgon idr., 2018), razlikuje pa se tudi sama opredelitev pojma inkluzija (Ainscow, 2023; Jeznik, 2023; Lesar, 2009, 2019). Ta je odvisna od obdobja opredeljevanja in tudi od tega, na koga se nanaša. Začetke razvoja koncepta inkluzije Haug (2017) enači z ožjim razumevanjem inkluzije in ga imenuje integracija. Gre za vključevanje oseb v vzgojno-izobraževalno skupnost, ki sledi prepričanju, da je že sama fizična vključitev posameznika v širšo skupnost dovolj za posameznikovo vključenost, kar se žal ne uresniči. Integracijsko naravnane prakse kažejo, da je praviloma posameznik dobrodošel v določeno skupnost le v primeru, če se ob različnih prilagoditvah, ki izhajajo iz zakonodaje, uspe ustrezno prilagoditi zahtevam okolja, sicer pa ne, kar pomeni odmik o koncepta inkluzije, ki predpostavlja prilagoditve na obeh straneh, tako na strani okolja kot osebe, ki se vključuje v neko skupnost.

Integrativno logiko v Slovenji podpira tudi šolska zakonodaja, kjer je temeljni pogoj v postopku usmerjanja posameznika v določeno vzgojno-izobraževalno ustanovo izjava

ustanove, da osebi lahko nudi ustrezne prilagoditve že pred dejanskim vpisom osebe. To pomeni, da se vzgojno-izobraževalna ustanova o vključitvi odloča brez dejanskega poznavanja osebe oz. presojanja smiselnosti predlaganih prilagoditev, ki so lahko tudi rezultat izrazito administrativno-birokratskega postopka usmerjanja. Različni avtorji v Sloveniji (Lesar, 2009; Peček in Lesar, 2006; Rovšek, 2013) in v tujini (Haug, 2017) so opozorili, da imajo lahko ukrepi slabo premišljene fizične integracije žal učinek dodatne stigmatizacije in diskriminacije posameznikov, ne pa inkluzije.

Haug (2017) opredeli tudi širše razumevanje inkluzije. V ospredju je obče-pedagoško razumevanje inkluzije, raznolikost oseb pa se vrednoti kot pozitivno izhodišče sodobnih vzgojno-izobraževalnih skupnosti. Tak koncept predvideva odmik od pretežno specialno pedagoške obravnave pogosto izključenih dijakov k splošnim obče-pedagoško didaktičnim pristopom in strategijam. Več avtorjev (Burke idr., 2023; Ermenc idr., 2019; Haug, 2017; Lesar, 2019) izpostavlja, da obče pedagoški koncept inkluzije presega osredotočenost na posameznike in skupine, ki so v šolskem okolju tradicionalno deležni drugačne, navadno specialno pedagoške obravnave (npr. osebe s posebnimi potrebami). Takšno širše razumevanje inkluzije predpostavlja, da mora šola sprejeti raznolikost oseb kot pozitivno izhodišče svojega delovanja (Haug, 2017).

Pri inkluziji gre torej za koncept, h kateremu različni izobraževalni sistemi težijo vsaj od sprejetja Salamanške izjave pred 30. leti, osredotočenost na specifične skupine pa v sodobnosti zamenjuje pozornost na vse osebe, ki se srečujejo znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Prakse vključevanja pa so lahko tudi izključujoče in nepravilne. Razlogi posameznikove izključenosti so navadno povezani s specifičnimi osebnimi okoliščinami, ki izhajajo iz posameznikove identitete in so lahko povezani z njegovimi zmožnostmi (npr. osebe s posebnimi potrebami), kulturno raznolikostjo (npr. priseljenici) in drugimi družbenimi dejavniki (npr. spol, revščina) ipd. Vpogled v zgodovino pokaže, da imamo v Sloveniji na sistemski ravni najbolj razdelan sistem izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami. V zadnjih dveh desetletjih so bile oblikovane tudi različne sistemske rešitve za priseljence (Sinjur, 2018), v manjši meri pa imamo oblikovane sistemske rešitve za osebe, ki se soočajo s specifičnimi osebnimi okoliščinami, npr. z revščino. Ugotovimo pa lahko tudi, da določenih raznolikosti znotraj šolstva niti ne naslavljamo in jih lahko razumemo kot polje prikritega kurikula, npr. spolno identiteto (Jeznik in Gregorčič Mrvar, 2022).

Prakse vključenosti je torej nujno povezati tudi s premisleki o tem, kako biti čim bolj pravično vključujoč. Večdimenzionalne pa so tudi sodobne opredelitve pravičnosti, pri čemer se zdijo z vidika proučevanja stališč o inkluziji raziskovalno zanimivi predvsem trije vidiki pravičnosti: prerazporeditveni vidik pravičnosti, pripoznanje in zastopanost.

3 Pravičnost kot prerazporeditev, pripoznanje in zastopanost

Pravičnost bomo v nadaljevanju utemeljili skozi večdimenzionalni model pravičnosti (Fraser idr., 2004; Lesar, 2022; Lynch idr., 2009; Lynch idr., 2021). Vsaka dimenzija pravičnosti izpostavlja določen način vključenosti posameznika, zato predpostavljamo, da je inkluzija koncept, ki se lahko bolj pravično uresničuje ob upoštevanju različnih dimenzij pravičnosti.

Izhodišče pravičnosti v zahodnih družbah je čim bolj pravična porazdelitev temeljnih dobrin, ki jih praviloma povezujemo z možnostmi za uveljavljanje individualnih pravic, ki jih zagotavljamo s prerazporejanjem dobrin in omogočanjem dostopa do družbenih položajev – v šoli z omogočanjem pogojev za doseganje optimalnih učnih rezultatov s pomočjo odstranjevanja ovir in nudenja dodatne podpore pomoči potrebnim. Razlike v pravicah pa so utemeljene, če so v korist najbolj prikrajšanim (pozitivna diskriminacija). Temelje takemu prerazporeditvenemu razumevanju pravičnosti je pred petimi desetletji položil John Rawls (1971). Kasneje je bila ta dimenzija pravičnosti deležna nekaterih kritik, predvsem zaradi spoznanja, da takšno razumevanje pravičnosti nezadostno odgovarja na različne razloge za neenakost med učečimi se in je usmerjena predvsem na ekonomsko pogojeno neenakost, ostale pa spregleda. Kot pomembno dopolnitev tega vidika pravičnosti različni avtorji (Fraser in Honneth, 2003; Fraser idr. 2004; Fraser, 2007; Knijn idr., 2020) opredelijo pripoznanje, ki v ospredje postavlja pravice tradicionalno spregledanih kultur. Pripoznanje v osnovi pomeni spoštovanje različnih življenjskih stilov, svetovnih nazorov, življenjskih okoliščin, zdravstvenih situacij ipd., torej ne le na ravni priznanja določenih pravic in svoboščin, kot jih predpostavi prerazporeditvena dimenzija pravičnosti. V šoli se kaže na primer kot zamenjava diskurza nezmožnosti (*negativno pripoznanje*) z diskurzom oviranosti (*pozitivno pripoznanje*).

Fraser (2007) opozori tudi na omejitve pripoznanja. Izpostavi dvojje: *napačno pripoznanje* in *nepripoznanje*, kar lahko ilustriramo na primeru šolanja dijakov z migrant-skim ozadjem in njihovim vključevanjem v vzgojno-izobraževalni sistem. Priseljensec lahko utрпи hude poškodbe svoje identitete, če kot pedagoški strokovnjaki izhajamo iz stigmatiziranega pogleda nanj (napačno pripoznanje), posledično pa lahko to vodi v izgradnjo negativne samopodobe in prepreči razvoj zdrave identitete. Bolj konkretno, gre za povezovanje osebnostnih lastnosti posameznika s stereotipnimi prepričanji o določeni kulturi, jezikovni skupni, nacionalni pripadnosti ipd., kar pa je v kontekstu vzgojno-izobraževalnega sistema zelo problematično. Fraser (prav tam) opozori, da je podobno problematično, če je posameznikov identitetni položaj neviden. V tem primeru govorimo o nepripoznanju. Gre za situacijo, ko nekomu zaradi različnih razlogov sploh ne priznamo pravice do drugačne obravnave zaradi siceršnje depriviligiranosti.

Fraser idr. (2004) prerazporeditev in pripoznanje dopolnijo z zastopanostjo, ki teži k vključenosti v odločanje različnih družbenih skupin in posameznikov z vidika njihove moči in vpliva na položaje v skupnosti. Ta dimenzija pravičnosti izhaja iz enakosti pogojev za (politično) moč pri (so)odločanju na različnih ravneh družbenega življenja in za različne družbene skupine. V šoli se to kaže kot vključenost vseh učencev/dijakov v procese odločanja, tudi kot vključevanje oseb s posebnimi potrebami v pripravo dodatne strokovne pomoči, priseljencev pri skrbi za ohranjanje materinščine kot učnega jezika ipd.

Akkan in Buğra (2020) ugotovita, da je dejanska zastopanost pogosto omejena in posamezniki nimajo možnosti, da bi ustrezno izrazili svoje zahteve ter izpodbijali stereotipe in stigmatizacijo v povezavi z njihovimi vrednotami ali kulturno vrednostjo. Enakopravna udeležba, zaupanje in zastopanost so pomembni pojmi za razumevanje vloge izobraževanja pri oblikovanju dobre družbe in demokracije, na kar je ob začetku 20. stoletja opozoril že Dewey. Včasih so vrednote med različnimi skupinami skoraj nezdržljive, prenos kulture pa zelo težaven in predvideva usklajevanje zahtev družine in družbe (prav tam). Podobno na področju pravic otrok s posebnimi potrebami ugotavlja Julie Allan (2023, str. 31).

4 Raziskovalna vprašanja in metodologija

Izobraževanje s svojimi praksami vključevanja in izključevanja po eni strani krepi obstoječe družbene neenakosti, po drugi strani pa ima pomembno vlogo pri premagovanju krivic in odpravljanju nepravilnosti in neenakosti v družbi. Nadaljnje proučevanje različnih dimenzij pravičnosti, kljub nekaterim kritikam, je pomembno predvsem zato, ker lahko socialno-ekonomske neenakosti vplivajo tudi na dostopnost do izobraževanja. Revščina tako še vedno velja za enega od vzrokov in posledico neenakosti v izobraževanju, ki vodijo k zgodnjemu opuščanju šolanja in vplivajo na možnosti otrok iz prikrašanega okolja. Pa ne le revščina, vplivajo še številne druge osebne okoliščine (spol, rasa, etnična pripadnosti, kultura, religija itd.) (Akkan in Buğra, 2020). V naši raziskavi so nas zanimala stališča ravnateljev, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev poklicnih in strokovnih šol o inkluzivnosti in pravičnosti ter razlike med njimi. V analizo smo vključili še odgovore na dve vprašanji odprtega tipa, s katerima smo ugotavljali, kako vse tri skupine opredelijo inkluzijo ter kaj so, po presoji ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev, ključni izzivi inkluzije na njihovi šoli.

Opis vzorca

Med anketiranimi prevladujejo učitelji, slabo petino pa predstavljajo ravnatelji in šolski svetovalni delavci. Tri četrte anketiranih predstavljajo osebe ženskega spola. Več kot polovico vzorca predstavljajo strokovni delavci z več kot 20 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju.

Tabela 1

Opis vzorca

<i>Vzorec</i>	<i>Vsi</i>	<i>Učitelji</i>	<i>Ravnatelji</i>	<i>Šolski svetovalni delavci</i>
n	427	354	44	29
n %	100,0	82,9	10,3	6,8
<i>Spol</i>				
Moški	21,2 %	21,6 %	29,3 %	3,7 %
Ženski	75,0 %	74,1 %	68,3 %	96,3 %
Ne želim se opredeliti	3,8 %	4,3 %	2,4 %	0,0 %
<i>Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju</i>				
Do 5 let	8,9 %	8,6 %	0,0 %	25,9 %
6 do 10 let	9,4 %	10,1 %	2,4 %	11,1 %
11 do 20 let	23,3 %	23,9 %	14,6 %	29,6 %
Več kot 20 let	58,5 %	57,5 %	82,9 %	33,3 %

Opis inštrumentarija

Za namene raziskave smo oblikovali vprašalnik za merjenje inkluzivnosti srednjih poklicnih in strokovnih šol. Z njim smo preverjali tudi osebno naravnost oziroma odnos pedagoških delavcev do raznolikosti v šolah v povezavi z inkluzijo in pravičnostjo. Pri oblikovanju vprašalnika smo izhajali iz večdimenzionalnega modela pravičnosti in indeksa inkluzije po Booth in Ainscow (2002). Indeks inkluzije vključuje nabor kazalnikov za merjenje inkluzije na ravni inkluzivne politike, kulture in prakse. Iz indeksa so bili izbrani tisti kazalniki, ki odražajo tudi določeno dimenzijo pravičnosti. Osredotočili smo se na tri: prazeporeditev, pripoznanje in zastopanost.

Oblikovali smo 16 trditev za merjenje stališč. Anketiranci so na 4-stopenjski lestvici strinjanja izrazili svoje strinjanje z navedenimi trditvami. Izbirali so med odgovori “popolnoma se strinjam”, “strinjam se”, “ne strinjam se” in “nikakor se ne strinjam”, ali pa so izbrali odgovor “ne morem se opredeliti”.

Da bi dobili bolj poglobljen uvid v razmišljanja pedagoških strokovnjakov, smo jim o tem, kako razumejo inkluzijo in kaj je ključni izziv inkluzije na njihovi šoli, zastavili vprašanje odprtega tipa.

Podatke smo zbirali v času od 27. junija do 14. julija 2022 s pomočjo spletnega orodja za zbiranje podatkov IKA.

Obdelava podatkov

Osnovne statistične ugotovitve so predstavljene v poročilu *Inkluzija v poklicnih in strokovnih šolah – drugo poročilo* (v tisku), veljavnost in zanesljivost merjenja pa je ovrednotena v članku *Merjenje inkluzivnosti srednjih poklicnih in strokovnih šol skozi prizmo pravičnosti izobraževanja* (Jeznik in Kristl, v tisku).

Odgovori na vprašanja odprtega tipa so bili obdelani v skladu s kvalitativno metodologijo in uporabo tehnik kategorizacije odprtih odgovorov (Vogrinc, 2008). V prvi fazi analize smo prebrali odgovore ter jim določili začetne kode in kategorije. Šlo je za induktivni pristop h kategorizaciji, kar pomeni, da smo kategorije oblikovali glede na vsebino zapisov, s teorijo pa jih povežemo ob analizi in interpretaciji. Obsežnejše odgovore smo razdelili v več kategorij, zato število analiziranih izjav ni enako številu anketiranih. V drugi fazi analize smo se osredotočili na štetje izjav, ki smo jih uvrstili v posamezno kategorijo. Ob predstavitvi rezultatov smo se posebej osredotočili na vsebinsko veljavnost izjav znotraj posamezne kategorije.

V prispevku predstavljamo tudi osnovne opisne značilnosti postavk, s katerimi smo merili stališča (numerus, aritmetična sredina in standardni odklon), ločeno za vse tri skupine anketiranih (učitelji, ravnatelji, šolski svetovalni delavci). Obstoje statistično pomembnih razlik v zaznavanju pravičnosti med tremi skupinami smo preverili s Kruskal-Wallis preizkusom.

5 Rezultati

Opredelitev inkluzije in njeni ključni izzivi

Na prvo vprašanje je odgovorilo 354 učiteljev, 39 ravnateljev in 18 šolskih svetovalnih delavcev, na drugo pa 39 ravnateljev in 24 učiteljev.

Tabela 2

Opredelitev inkluzije – ravnatelji (R), šolska svetovalna služba (ŠSS) in učitelji (U)

Kategorija	Primer odgovora	Število			
		R	ŠSS	U	Vsi
Sinonim besedi inkluzija	Sožitje ne glede na socialni status ali poreklo.	33	12	171	216
Komu je inkluzija namenjena	Uspešno vključevanje vseh dijakov v šolo.	26	10	160	196
Enakovrednost/enakopravnost/enakost	Pomeni enakovredno in enakopravno vključevanje.	13	5	68	86
Prilagoditve	... s pomočjo najrazličnejših prilagoditev ...	/	3	33	36
Drugačnost/heterogenost/različnost	Vključevanje drugačnih oseb (dijakov) v vzgojno-izobraževalni proces.	/	/	30	30
Cilji inkluzije	Pot do uspeha vsakega posameznika.	/	9	19	28
Prilagajanje okolja	Vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redni izobraževalni proces tako, da se jim omogoči izobraževanje s prilagoditvami.	7	1	7	15
Dodatno delo	Predvsem veliko neznank, ker večina učiteljev ne obvlada tega dela na vseh področjih, ki se nam dogajajo. Ogromno dodatnega dela.	/	/	3	3
Dvom v inkluzijo	Inkluzija s trenutno veljavnimi predpisi in zakonodajo je iluzija. Predvsem ni finančno dovolj podprta.	/	1	/	1

Iz tabele je razvidno, da so se nekateri odgovori pojavljali v vseh treh skupinah vprašanih, nekateri pa ne. Večina odgovorov je bilo krajših, nekateri pa daljši. V daljših zapisih smo zaznali bolj poglobljene in kompleksnejše premisleke o tem, kaj pomeni inkluzija, pa tudi bolj kritične. Sicer pa je le peščica učiteljev podala negativno naravnani zapis, npr. da pomeni inkluzija *dodatno delo* oz. da je *iluzija*. Večina odgovorov pa je bilo afirmativno naravnanih.

Med anketiranimi je po pogostosti izstopalo zapisovanje različnih sinonimov za besedo inkluzija. Največkrat se je pojavila beseda *vključenost*. Pojmi, ki so jih zapisali, so bili še *sodelovanje*, *sožitje*, *prilagajanje* ipd. Učitelji pa so, poleg že zapisanega, inkluzijo opredeljevali tudi s pojmi, kot so *heterogenost*, *drugačnost* in *različnost*.

Anketirani so velikokrat omenjali tudi različne skupine, ki so povezane s konceptom inkluzije. Veliko vprašanih je omenjalo *vse dijake*. Ko so zapisovali specifične skupine, so bili po pogostosti na prvem mestu *dijaki s posebnimi potrebami*, nato *dijaki*

priseljenci ter dijaki z nižjim SES. Posamično pa so uporabljali še termine, kot so ranljivi ipd.

Pri vseh treh skupinah je moč v določeni meri zaznati tudi povezovanje koncepta inkluzije s *pravičnostjo*, čeprav sam izraz pravičnost ni bil neposredno zapisan. Koncept lahko razberemo v ozadju zapisov, kjer so vse tri skupine vprašanih pisale o *enakih možnostih za vse* in njihovem *enakopravnem vključevanju*.

Nekaj zapisov se je nanašalo tudi na *prilagoditve*, pri čemer so se *prilagoditve pedagoškega procesa* prepletale s premisleki o *prilagoditvah okolja* za osebe, ki se vključujejo vanj. Učitelji so pisali tudi o *ciljih inkluzije (doseganje standardov znanja)*, pa tudi o tem, kaj inkluzija pomeni z vidika kasnejše *zaposlitve dijakov*.

Tabela 3

Izzivi inkluzije na šoli – ravnatelj (R) in šolska svetovalna služba (ŠSS)

Kategorija	Primer odgovora	Število		
		R	ŠSS	Vsi
Sinonim inkluziji	Prilagajanje in razumevanje, preprečevanje konfliktov in razumevanje, sprejemanje različnosti.	12	10	22
Usposobljenost	Ozaveščanje strokovnih delavcev, da je potrebno nenehno strokovno spopolnjevanje	10	6	16
Organizacija	Preveliko število oseb s specifičnimi težavami/okolščinami – izgublja se splošna populacija, težko je uskladiti tolikšno pomoč tolikšnemu številu oseb s posebnimi potrebami. Briše se meja med rednimi šolami in šolami s prilagojenim izvajanjem oziroma dodatno strokovno pomočjo.	10	5	15
Kadrovanje	Pomanjkanje kadrov, preobremenjenost učiteljic/ev, neustrezna prepričanja in znanja pedagoškega kadra.	6	2	8
Enake možnosti	Da imajo vsi dijaki enake možnosti.	3	2	5
Prilagoditve	Upoštevanje vseh prilagoditev vseh dijakov v razredu.	/	3	3
Vključevanje staršev	Pogovor, sodelovanje s starši.	2	/	2
Integracija priseljencev	Inkluzija in integracija dijakov tujcev, predvsem albansko govorečih in deklet muslimanskega porekla.	2	/	2
Nadaljevanje z delom	Ker gre za narodnostno in socialno zelo mešano populacijo, nadaljevati z našim delom vključevanja teh dijakov v sistem, zagotavljanja enakih možnosti izobraževanja zanje in prepoznavanja ter udejanjanja njihovih potencialov/močnih področij.	2	/	2
Preprečevanje konfliktov	Prilagajanje in razumevanje, preprečevanje konfliktov in razumevanje, sprejemanje različnosti.	1	/	1
Finance	Financiranje.	/	1	1
Drugo	Razmejevanje med prevelikimi ambicijami, zmožnostmi dijaka, zlorabo trenutnega sistema odločb o usmeritvi za pridobivanje prednosti pri prehodu na višjo stopnjo izobraževanja. Včasih so dijaki z odločbami celo privilegirani.	1	/	1

Na drugo vprašanje so odgovarjali le ravnatelji in šolski svetovalni delavci in se je nanašalo na ključne izzive inkluzije na šoli. Tudi pri teh odgovorih je bilo v ospredju zapisovanje *sinonimov* pojmu inkluzija. Kot izziv pa so oboji navajali *pomanjkljivo znanje in usposobljenost, organizacijo pogojev za inkluzijo, pomanjkanje kadrov* in željo po zagotavljanju *enakih možnosti za vse*. Ostali odgovori, npr. *prilagoditve, vključevanje staršev, integracija priseljencev, nadaljevanje z delom, preprečevanje konfliktov in finance*, so se pojavljali bolj posamično.

Stališča o inkluziji in pravičnosti

Prerazporeditev

Za ovrednotenje tega vidika inkluzivnosti skozi prizmo pravičnosti so bile oblikovane trditve, ki so razvidne v spodnji tabeli.

Tabela 4

Razlike med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v stališčih o inkluzivnosti šol (prerazporeditev)

<i>Prerazporeditev</i>	<i>Učitelji</i>			<i>Ravnatelji</i>			<i>Šolski svetovalni delavci</i>			<i>Kruskal-Wallis test</i>	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>p</i>
Šola mora biti prostor, kjer družinske ali osebne okoliščine dijaka ne smejo vplivati na njegove izobraževalne možnosti.	327	3,39	0,636	43	3,42	0,663	27	3,30	0,775	0,354	0,838
V šolah se bistveno preveč časa namenja posebnim skupinam dijakov (s posebnimi potrebami, dijaki z migrantskim ozadjem, ...).	305	2,46	0,743	39	2,08	0,580	27	1,96	0,759	20,561	<0,001
Učitelji naj poučujejo, s posebnimi skupinami dijakov pa naj se ukvarja svetovalna služba in zunanji strokovnjaki.	304	2,31	0,733	40	1,83	0,594	27	1,56	0,506	41,011	<0,001
Šole v Sloveniji so zelo inkluzivne.	247	2,75	0,705	36	2,83	0,561	21	2,38	0,740	7,312	0,026
Obstoječe zakonodajne rešitve omogočajo kakovostno inkluzivno izobraževanje.	227	2,52	0,777	36	2,42	0,649	24	2,00	0,590	11,605	0,003

Ugotovimo lahko, da so anketirani najbolj poenoteno ocenili trditev, da *mora šola biti prostor, kjer družinske ali osebne okoliščine dijaka ne smejo vplivati na njegove izobraževalne možnosti*. Pri ostalih trditvah pa so se pojavile statistično značilne razlike.

Stališče, da *se v šolah bistveno preveč časa namenja posebnim skupinam dijakov*, je prisotno predvsem med učitelji ($\chi^2 = 20,561$; $p < 0,001$), medtem ko se ravnatelj in šolski svetovalni delavci bolj nagibajo k nestrinjanju s to trditvijo. Prav tako je med učitelji v večji meri kot med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci zaznati stališče, da *naj učitelji poučujejo, s posebnimi skupinami dijakov pa naj se ukvarja svetovalna služba in zunanji strokovnjaki* ($\chi^2 = 41,011$; $p < 0,001$).

Med učitelji in ravnatelji je v večji meri kot pa med svetovalnimi delavci prisotno stališče, da *so šole v Sloveniji zelo inkluzivne* ($\chi^2 = 7,312$; $p = 0,026$) ter da *obstoječe zakonodajne rešitve omogočajo kakovostno inkluzivno izobraževanje* ($\chi^2 = 11,605$; $p = 0,003$). S to trditvijo se šolski svetovalni delavci strinjajo v bistveno manjši meri.

Pripoznanje

Ta vidik pravičnosti smo merili s pomočjo šestih trditev.

Tabela 5

Razlike med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v stališčih o inkluzivnosti šol (pripoznanje)

Pripoznanje	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal-Wallis test	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>p</i>
Pravično je, da učitelj vse dijake ocenjuje na enak način.	324	3,28	0,775	42	2,86	1,049	24	2,58	0,830	19,920	<0,001
Disciplinsko težavni dijaki so tudi učno manj uspešni dijaki.	320	2,35	0,785	38	2,08	0,632	27	2,11	0,847	5,208	0,074
Dijak, ki se sam preživlja, je zelo redko učno uspešen.	291	2,05	0,665	39	1,95	0,560	24	1,88	0,537	2,026	0,363
Za dijake s posebnimi potrebami bi bilo bolje, da bi obiskovali posebne, njim namenjene vzgojno-izobraževalne ustanove.	273	2,24	0,757	38	2,03	0,545	27	1,78	0,698	12,976	0,002
Za dijake z migrantskim ozadjem je bolje, da obiskujejo pouk z vrstniki v večinski šoli, omogočene pa so jim določene prilagoditve.	300	2,77	0,703	34	2,50	0,663	26	2,69	0,679	6,364	0,042
Učitelji imajo nižja pričakovanja glede učnega uspeha dijakov s posebnimi potrebami.	305	2,58	0,629	38	2,37	0,541	25	2,52	0,586	4,896	0,086

Ugotovimo lahko splošno šibko raven strinjanja z vrednotenimi postavkami, še posebej pri trditvah, da so *disciplinsko težavni dijaki tudi učno manj uspešni dijaki*; da je *dijak, ki se sam preživlja, zelo redko učno uspešen*; ter da *imajo učitelji nižja pričakovanja glede učnega uspeha dijakov s posebnimi potrebami*, kar ocenjujemo pozitivno. Pri polovici trditev pa je med primerjanimi skupinami prišlo do statistično značilnih razlik. Dojemanje *ocenjevanja dijakov na enak način kot pravičnega*, je razširjeno predvsem med učitelji, medtem ko so ravnatelji, predvsem pa šolski svetovalni delavci, do tega nekoliko bolj zadržani ($\chi^2 = 19,920$; $p < 0,001$).

Čeprav se prej ne strinjajo, kot strinjajo, je med učitelji v večji meri prisotno stališče, da je za *dijake s posebnimi potrebami bolje, da bi obiskovali posebne, njim namenjene vzgojno-izobraževalne ustanove* ($\chi^2 = 12,976$; $p = 0,002$), kakor med ravnatelji ali šolskimi svetovalnimi delavci, za katere je to stališče najmanj značilno. So pa ravnatelji tisti, med katerimi je v najmanjši meri prisotno stališče, da je za *dijake z migrantskim ozadjem bolje, da obiskujejo pouk z vrstniki v večinski šoli*, omogočene pa so jim določene prilagoditve ($\chi^2 = 6,364$; $p = 0,042$), učitelji pa v največji meri soglašajo s to trditvijo.

Zastopanost

Ta vidik pravičnosti smo preverjali s pomočjo petih trditev.

Tabela 6

Razlike med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v stališčih o inkluzivnosti šol (zastopanost)

Zastopanost	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal-Wallis test	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>p</i>
Spoštljivost med dijaki in zaposlenimi je pogoj za uspešno pedagoško delo.	337	3,57	0,525	44	3,52	0,731	27	3,44	0,577	1,278	0,528
Šola je bolj izobraževalna kot vzgojna ustanova.	321	2,53	0,754	40	2,23	0,733	26	2,15	0,675	12,505	0,002
Ideje dijakov morajo biti slišane.	334	3,38	0,511	44	3,50	0,506	27	3,52	0,509	3,313	0,191
Ideje dijakov morajo biti upoštevane in uresničene.	290	2,97	0,560	41	2,93	0,519	22	3,18	0,395	3,625	0,163
Vzpostavitev partnerskega odnosa med starši in pedagoškimi delavci je nujna.	334	3,33	0,595	44	3,34	0,568	25	3,60	0,500	4,918	0,086

Kar se tiče stališč z vidika zastopanosti, lahko ugotovimo, da vprašani visoko vrednotijo *pomen spoštljivosti, slišnosti in uresničljivosti idej dijakov* in pa *pomen partnerskega odnosa med starši in pedagoškimi delavci*. Statistično značilne razlike so se pokazale le pri stališču, da je *šola bolj izobraževalna kot vzgojna ustanova* ($\chi^2 = 12,505$; $p = 0,002$), kjer gre večinsko mnenje učiteljev v smeri strinjanja s to trditvijo, medtem ko se ravnatelji in šolski svetovalni delavci prej ne strinjajo kot strinjajo.

6 Diskusija

Ugotovimo lahko, da je velik delež anketiranih v odgovoru na vprašanje o razumevanju inkluzije zapisal sopomenke, kot so vključenost, sprejemanje, sodelovanje, sožitje ipd., kar potrdi to, kar smo izpostavili tudi na ravni teorije, in sicer, da je inkluzija zelo kompleksen koncept, njena opredelitev pa se razlikuje tako glede na zgodovinski kontekst (ožje in širše razumevanje inkluzije), kot tudi glede na to, na koga se nanaša (Haug, 2017; Lesar, 2009). Sodobne opredelitve inkluzije zajemajo vse učeče se, in ne le tiste, ki so bili tradicionalno izključeni iz večinskega šolskega sistema, kot so npr. osebe s posebnimi potrebami. Tudi med anketiranimi prevladuje odgovor, da je inkluzija namenjena vsem, nato pa sledijo posamezne skupine pogosto izključenih: najprej dijaki s posebnimi potrebami, nato priseljenci in tisti, ki izhajajo iz okolij z nižjim socialno ekonomskim statusom. To napeljuje na sklep, da med strokovnimi delavci prevladuje širše razumevanje inkluzivnosti in ne ožje, kjer je bolj kot skrb vseh pedagoških delavcev za vključenost vseh dijakov v ospredju skrb za določene skupine, npr. za dijake s posebnimi potrebami, zanje pa so bolj kot učitelji odgovorni specializirani strokovnjaki, npr. specialni in rehabilitacijski pedagogi. Drug odmik od ožjega razumevanja inkluzivnosti pa gre zaznati skozi odgovore, ki se nanašajo na različne prilagoditve, ki jih predvideva udejanjanje inkluzivne prakse. Anketirani niso pisali le o prilagoditvah pedagoškega procesa, temveč so razmišljali tudi o pomenu prilagoditev okolja. Tretji odmik pa lahko navežemo na razumevanje ciljev inkluzije, ki jih anketirani ne povežejo le z doseganjem zahtevanih standardov znanja, ampak tudi z ustrezno poklicno usposobljenostjo in skrbjo za zaposljivost učečih se. Prav srednje strokovno in poklicno izobraževanje mora ohranjati oboje, tako ustrezno skrb za (splošno) izobraženost, kot tudi skrb za poklicno kvalifikacijo posameznika. Hkrati pa velja, da tako kot vsem, lahko tudi pogosto izključenim prav vključenost v izobraževanje pomeni pot izhoda iz neugodnih vrojenih družbenih okoliščin.

Ugotovili smo še, da anketirani v odprtem odgovoru inkluzijo le v manjši meri povežejo s pravičnostjo, čeprav na povezanost obeh konceptov opozarjajo različni mednarodni dokumenti, tudi Unescovi, povezanost obeh konceptov pa je utemeljena tudi skozi številne teoretske razprave (Ainscow, 2023; Banks, 2023; Lesar, 2022; Lynch idr., 2021; Thomas, 2013). Skrb za vključenost mora biti čim bolj pravična, da preprečimo dodatno izključevanje s strani praks vključevanja, kot je bilo opozorjeno že na različnih mestih (Burke idr., 2023; Peček in Lesar, 2006).

Drug sklop analiziranih podatkov pa se je nanašal prav na stališča o inkluziji skozi tri dimenzije pravičnosti: prerazporeditev, priznanje in zastopanost. Na ravni prerazporeditvene dimenzije pravičnosti lahko na osnovi analiziranih podatkov opozorimo na že večkrat izpostavljeno kritiko, da bolj pravična porazdelitev temeljnih dobrin sama po sebi ne spodbudi odprave različnih vzrokov za nepravičnosti, ki se reproducirajo in utrjujejo tudi skozi vzgojno-izobraževalni sistem. Anketirani so potrdili stališče, da *mora biti šola prostor, kjer družinske ali osebne okoliščine ne smejo vplivati na posameznikove izobraževalne možnosti*, kar ocenjujemo kot dobro. Vseeno pa smo na ravni stališč, še posebej med učitelji, to zaznali bolj kot inkluzivno integracijsko skrb za posebne skupine dijakov, kar se npr. odraža skozi potrditev stališč, da se *posebnim skupinam dijakov namenja preveč časa* in da naj se z njimi ukvarja *svetovalna služba*.

Tradicionalna težnja prilagajanja izobraževanja pogosto izključenim posameznikom mora biti dopolnjena s prilagajanjem vsem, kar je v ospredju sodobnih opredelitev inkluzivnosti. Različno razumevanje le-te pa lahko razumemo tudi kot razlog, zakaj so bili svetovalni delavci bolj kot učitelji in ravnatelji kritični pri oceni stališča, da so *šole v Sloveniji zelo inkluzivne in da obstoječe zakonodajne rešitve omogočajo kakovostno inkluzivno izobraževanje*.

Razkorak v stališčih smo izmerili tudi pri pripoznanju. Učitelji se bolj kot ravnatelji in svetovalni delavci nagibajo k prepričanju, da je *ocenjevanje na enak način pravično*, kar je stališče, ki zanemari uveljavljene prilagoditve za pogosto izključene (npr. priseljenci so lahko prvo leto šolanja v Sloveniji neocenjeni ali pa so lahko ocenjeni negativno, pa kljub temu napredujejo v višji razred, dijaki s posebnimi potrebami imajo podaljšan čas pisanja ipd.). Ostalim stališčem so bili vsi vprašani naklonjeni v manjši meri. Npr. da je *za dijake s posebnimi potrebami bolje, da bi obiskovali posebne, njim namenjene vzgojno-izobraževalne ustanove*; da so *disciplinsko težavni dijaki tudi učno manj uspešni*; da so *dijaki, ki se preživljajo sami, redko učno uspešni*; da imajo *učitelji nižja pričakovanja glede učnega uspeha dijakov s posebnimi potrebami*, kar je pozitivno.

Ugotovili smo tudi, da je pomemben korak k temu, da spodbudimo bolj kakovostno in bolj pravično prakso vključevanja, prevpraševanje, na koga naj se prakse vključevanja sploh nanašajo ter kje in na kakšen način naj se jih uvaja. Pri tem je nujno v procese odločanja vključiti tiste, ki so jim določeni ukrepi in prakse namenjeni (Gregorčič Mrvar idr. 2020; Kodele, 2017). To smo potrdili tudi z raziskavo, kjer smo ugotovili, da vsi vprašani visoko vrednotijo *medsebojno spoštljivost, slišnost in uresničljivost idej dijakov*, pa tudi *partnerski odnos med starši in pedagoškimi delavci*.

7 Sklep

V prispevku smo analizirali poglede pedagoških strokovnjakov na inkluzijo in pravičnost srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Kombinirali smo odgovore anketiranih o razumevanju inkluzije na vprašanje odprtega tipa in pa stališča o inkluziji skozi tri dimenzije pravičnosti: prerazporeditev, pripoznanje in zastopanost. Ugotovitve niso enoznačne, kajti izkazalo se je, da izmerjena stališča še zlasti za učitelje bolj kot inkluzivno nakazujejo njihovo integrativno naravnost. To se odraža skozi potrditev stališč o tem, da se *posebnim skupinam dijakov namenja bistveno preveč časa* in da naj se *z njimi ukvarja šolska svetovalna služba ali zunanji strokovnjaki* ipd. Hkrati pa analiza odgovorov na odprto vprašanje pokaže, da je razumevanje inkluzije pri vprašanih kompleksno, odmik od integrativne naravnosti pa lahko identificiramo na ravni vprašanja, komu naj bi bila inkluzija sploh namenjena in kakšen naj bi bil njen cilj. Anketirani v največji meri zapišejo, da se inkluzija nanaša na vse dijake, prilagoditve pa niso vezane le na pedagoški proces, temveč tudi na nujne prilagoditve okolja, njihovo skrb za doseganje zastavljenih standardov znanja pa dopolnjuje skrb za doseganje ustreznih poklicnih kompetenc in kasnejšo zaposljivost dijakov.

V prihodnje bi bilo treba sistemsko usmerjene aktivnosti za večanje inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol dopolniti z aktivnostmi, s katerimi bi naslovili tudi prepričanja in stališča pedagoških strokovnjakov o njihovih praksah vključevanja

pogosto izključenih dijakov v pedagoški proces. Ker gre za tako kompleksno tematiko, bi bilo treba v presojo inkluzivnosti in pravičnosti določenih aktivnosti smiselno vključiti tudi dijake.

Naj zaključimo z nekaterimi pomanjkljivostmi izvedene raziskave. Vzorec anketiranih bi bil boljši, če bi se na anketiranje odzvalo več ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev. Nabor stališč pri posamezni dimenziji pravičnosti bi lahko še dopolnili, prav tako pa bi pridobili dodaten vpogled v razumevanje inkluzije in pravičnosti, če bi anketiranim postavili vprašanje odprtega tipa o tem, kako razumejo pravičnost.

Katja Jeznik, PhD, Nina Kristl

Attitudes towards Inclusion and Justice in Vocational Education and Training

The paper analyses the views of head teachers, school counsellors and teachers on inclusion and justice in vocational education and training. Inclusion and justice are key cornerstones of most contemporary educational communities, as revealed by various theoretical discussions (Banks, 2023; Haug, 2017; Opetty et al., 2009; Reindal, 2016; Thomas, 2013; Warnock, 2010) as well as programme-policy orientations (Reimagining Our Futures Together, 2021; UNESCO, 1994). The main conclusions lead to the observation that the way diversity is addressed in the education system also determines its degree of equitable inclusion (Akkan & Buğra, 2020, p. 143).

Education professionals need to be supported and encouraged to use more inclusive pedagogical approaches; therefore, it is also very important to discern their understanding of inclusion and their views on inclusion through an equity perspective. The aim of this paper is to offer insights into these reflections.

The paper highlights the differences in the understanding of inclusion according to the historical context and the target groups to which it relates. Haug (2017) relates the beginnings of the development of the concept of inclusion to a narrower understanding of inclusion and refers to it as integration. It relates to the integration of individuals into an educational community, following the belief that the physical integration of an individual into the community is sufficient for their inclusion, which unfortunately is not the case. Integration-oriented practices demonstrate that an individual is only welcomed into a community if they can adapt adequately to the demands of the environment, given the various adaptations resulting from legislation, and not otherwise. This is a shift away from the concept of inclusion, which presupposes adaptations on both sides, i.e., on the part of the community and on the part of the person being integrated into the community. Contemporary societies are moving from a narrow understanding of inclusion, i.e., inclusion viewed as the integration of people with disabilities into the educational process, to a broader understanding of inclusion. The broader understanding is based on a common pedagogical understanding of inclusion, and the diversity of individuals is valued as a positive starting point for contemporary educational communities. Such a concept presupposes a move away from the predominantly special pedagogical treatment of excluded students towards general pedagogical and didactic

approaches and strategies. Several authors (Burke et al., 2023; Ermenc et al., 2019; Haug, 2017; Lesar, 2019) point out that the general pedagogical concept of inclusion goes beyond focusing on individuals and groups who traditionally receive different, usually special, pedagogical treatment in the school environment (e.g., people with special needs), and instead refers to all learners.

The paper also highlights the aspect of just inclusion. It draws on a multidimensional understanding of justice (Fraser et al., 2004; Lesar, 2022; Lynch et al., 2009, 2021) and three aspects seem to be of research interest from the viewpoint of examining perspectives on inclusion: the redistributive aspect of justice, recognition, and representation. Each dimension highlights a particular way in which an individual is included, and it is therefore assumed that inclusion is a concept that can be more equitably realised by considering the different dimensions of justice.

The starting point of justice in the West is the most equitable distribution of basic goods, which is usually associated with opportunities to assert individual rights through the redistribution of goods and access to social power – in schools, by creating conditions for optimal learning achievement through the reduction of barriers and the provision of additional support to those in need. However, differences in rights are justified if they are in favour of the most disadvantaged (positive discrimination). The cornerstones of this redistributive understanding of justice were created five decades ago by John Rawls (1971). This dimension of justice was later criticised, mainly because of the awareness that such an understanding of justice does not sufficiently address the various reasons for inequality among learners; it focuses mainly on economically driven inequality, while overlooking others. As an important extension of this aspect of justice, various authors (Fraser & Honneth, 2003; Fraser et al., 2004; Fraser, 2007; Knijn et al., 2020) have identified recognition that presupposes the rights of traditionally overlooked cultures. Recognition basically means respect for different lifestyles, worldviews, life circumstances, health situations, etc. – not only at the level of recognition of certain rights and freedoms, as presupposed by the redistributive dimension of justice. In school, it is manifested, for example, in a disability discourse (negative recognition) being replaced by a handicap discourse (positive recognition).

Building on some of the criticisms of recognition (misrecognition and non-recognition), Fraser et al. (2004) expand on redistribution and recognition with representation, which tends to involve different social groups and individuals in decision-making in terms of their power and influence over positions in the community. This dimension of justice is derived from the equality of conditions for (political) power in (co)decision-making at different levels of social life and for different social groups. In schools, this is manifested in the involvement of all students in decision-making processes, including the involvement of individuals with SEN in the development of additional professional support, etc.

Education, through its practices of inclusion and exclusion, on the one hand reinforces existing social inequalities, and on the other plays an important role in overcoming injustice and addressing inequalities and inequities in society. Despite some criticisms, further research into the different dimensions of justice is important, particularly as socio-economic inequalities can also affect access to education. Poverty is thus still considered to be one of the causes and consequences of inequalities in education, leading to individuals leaving school early and affecting the opportunities of children

from disadvantaged backgrounds. However, it is not only poverty, but also many other personal circumstances, e.g., gender, race, ethnicity, culture, religion, etc. (Akkan & Buğra, 2020).

The empirical part of the paper is a combination of respondents' ($n = 427$) answers to an open-ended question on their understanding of inclusion and their views on inclusion through the three dimensions of justice: redistribution, recognition and representation. Two decades ago, Booth and Ainscow (2002) developed a framework for measuring inclusion in the UK, which assumes measures of educational agency at three levels: policy, by establishing appropriate systemic solutions and defining the rights of those who frequently face exclusion; culture, by establishing and reinforcing inclusive community values; and practice, as didactic support for those who often face exclusion and as the nurturing of relationships. The Index for Inclusion provides a starting point for identifying attitudes, barriers, potentials and aspirations for creating a more inclusive culture, policy and practice in a particular educational institution, which can also use it as a tool for self-evaluation (Ainscow, 2023). The paper assumes that the Index for Inclusion can also provide a good starting point for examining inclusive attitudes in vocational education and training. It was used as a basis for the development of statements to measure attitudes, and its content was related to the three dimensions of justice: redistribution, recognition and representation. The study was carried out in spring 2022 under the auspices of the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training, and more detailed results have been published in two reports: *Inclusion in Vocational Education and Training – First Report (2022)* and *Inclusion in Vocational Education and Training – Second Report (in press)*.

The findings of the study are inconclusive. It seems that the respondents' views are more indicative of an integrative rather than inclusive orientation. This is reflected in the endorsement of the views that too much time is allotted to special groups of students, that they should be dealt with by the school counselling service or external experts, etc. At the same time, the analysis of the answers to the open-ended question shows that the respondents' understanding of inclusion is complex, and that the shift away from an integrative stance can be identified both at the level of defining for whom inclusion should be intended and what its goal should be. The respondents overwhelmingly state that inclusion applies to all students, and that adaptations are not only related to the teaching process but also to necessary adaptations to the environment. In addition, their concern for achieving the set standards of knowledge is complemented by a concern for the attainment of appropriate vocational competences and the subsequent employability of the students.

In the future, system-oriented activities to increase the inclusion and justice of vocational education and training should be complemented by activities aimed at addressing the beliefs and attitudes of education professionals about their practices of including students who often face exclusion in the educational process. As this is such a complex topic, it would be useful to involve students in assessing the inclusion and justice of certain activities.

However, the paper also highlights some of the limitations of the research carried out. The sample of respondents would have been better if more head teachers and school counsellors had responded to the survey. The range of views on each dimension of justice could have been further expanded, and additional insights into the under-

standing of inclusion and justice could have been gained by asking respondents an open-ended question about their perceptions of justice.

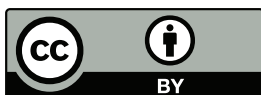
LITERATURA

1. Ainscow, M. (2023). Making sense of inclusion and equity in education. V J. Banks (ur.), *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (str. 6–22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425-2>
2. Akkan, B. in Buğra, B. (2020). Education and justice: inclusion, exclusion and belonging. V T. Knijn in D. Lepianka (ur.), *Justice and Vulnerability in Europe: An Interdisciplinary Approach* (str. 143–159). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839108488>
3. Allan, J. (2023). Challenges and dilemmas in inclusive education. What we can learn from children. V J. Banks (ur.), *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (str. 23–35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425-3>
4. Banks, J. (ur.). (2023). *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425>
5. Booth, T. in Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml#indicators>
6. Buljubašić Kuzmanović, V. in Španja, S. (2019). Index for inclusion of social school culture. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 103–120.
7. Burke, J., Goriss-Hunter, A. in Emmett, S. (2023). Policy, discourse and epistemology in inclusive education. V S. Weuffen, J. Burke, M. Plunkett, A. Goriss-Hunter in S. Emmett (ur.), *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education* (str. 13–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_2
8. Depolli Steiner, K. (2018). Typology of teacher education students' pedagogical beliefs. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 104–115.
9. Drljić, K. in Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 3–25.
10. Ermenc, K. S., Jeznik, K. in Mažgon, J. (2019). Inclusion – a general pedagogical concept. Verlag Dr. Kovač.
11. Fraser N. in Honneth A. (2003). *Redistribution or Recognition?: A Political–Philosophical Exchange*. Verso.
12. Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: a two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23–35. <https://doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979>
13. Fraser, N., Dahl H. M., Stoltz P. in Willig R. (2004). Recognition, redistribution and representation in capitalist global society: an interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica*, 47(4), 374–382. <https://doi.org/10.1177/0001699304048671>
14. Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šteh, B. in Šarić, M. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K>
15. Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
16. Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: drugo poročilo (v tisku).
17. Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: prvo poročilo (2022). <https://cpi.si/aktualno/novice/inkluzija-v-poklicnem-in-strokovnem-izobrazevanju>
18. Javornik, M. in Ivanuš-Grmek, M. (2021). Poimovanje učenja pri študentih – bodočih pedagoških delavcih v treh državah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 109–127.
19. Jeznik, K. (2022). Inkluzivnost dodatne podpore in pomoči za učence. *Revija za elementarno izobraževanje*, 15(1), 71–90. <https://doi.org/10.18690/rei.15.1.71-90.2022>
20. Jeznik, K. (2023). Vpliv sistemske organiziranosti izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na inkluzivno naravnost učnih skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 29(1), 7–22. <https://doi.org/10.4312/as/10533>

21. Jeznik, K. in Kristl, N. (v tisku). Merjenje inkluzivnosti srednjih poklicnih in strokovnih šol skozi prizmo pravičnosti izobraževanja.
22. Jeznik, K. in Gregorčič Mrvar, P. (2022). The hidden curriculum from the perspective of school counsellors in Slovenia. *Pedagogika*, 148(4), 5–26. <https://doi.org/10.15823/p.2022.148.1>
23. Kiswarday, V. R., in Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
24. Knijn, T., Theuns, T. in Miklós, Z. (2020). Redistribution, recognition and representation: understanding justice across academic disciplines V T. Knijn in D. Lepianka (ur.), *Justice and Vulnerability in Europe*. (str. 54–72) <https://doi.org/10.4337/9781839108488.00011>
25. Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=98551>
26. Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
27. Lesar, I. in Žveglič Mihelič, M. (2020). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International journal of inclusive education*, 24(7), 739–753. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1488186>
28. Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 136(1), 50–69.
29. Lesar, I. (2022). Kako doseči pravično in inkluzivno izobraževanje? *Novičnik*, 6–11.
30. Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/97>
31. Lynch, K., Kalaitzake, M. in Crean, M. (2021). Care and affective relations: Social justice and sociology. *The Sociological Review*, 69(1), 53–71. <https://doi.org/10.1177/0038026120952744>
32. Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc, K. S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE Open*, 8(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018811406>
33. Opertti, R., Brady, J. in Duncombe, L. (2009). Moving forward: inclusive education as the core of education for all. *Prospects*, 39, 205–214. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9112-3>
34. Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. *Sophia*.
35. Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>
36. *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for education* (2021). International Commission on the Futures of Education, UNESCO.
37. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
38. Rovšek, M. (2013). Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju. [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=27599>
39. Sinjur, A. (2018). Problematika vključevanja priseljenskih učencev v slovenske šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 120–130.
40. Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
41. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
42. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
43. Warnock, M. (2010). Special educational needs: a new look. V M. Warnock in B. Norwich (ur.), *Special Educational Needs: A New Look* (str. 11–46). Continuum.

Članek je rezultat raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoško raziskovanje – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

The article is a result of the research programme No. P5-0174 Pedagogical-Anragological Research – Learning and Education for Quality Community Life, funded by the Slovenian Research Agency.



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Katja Jeznik, docentka za teorijo vzgoje in občo pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

E-mail: katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Nina Kristl, asistentka za pedagoško metodologijo in statistiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

E-mail: nina.kristl@ff.uni-lj.si