ALI JE ŠOLA DOVOLJ DOBRA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI? URESNIČEVANJE INKLUZIJE V ŠOLSKI PRAKSI

Marija Kavkler

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

Pogosto poslušam diskusije različnih strokovnih delavcev o tem, ali ima otrok dovolj visoke intelektualne sposobnosti, da usvoji standarde znanja redne šole, ali lahko pride v razred v tretjem nadstropju, ali sliši informacije, ki mu jih pove učitelj, ali zna prebrati besedilo v učbeniku itd., na kratko ali je dovolj dober za redno šolo. Nisem pa še slišala diskusije, v kateri bi se strokovni delavci spraševali, ali je šola dovolj dobra za otroka s posebnimi potrebami. Zato bom o tem, kakšno šolo potrebuje otrok (od rojstva do 18. leta po UNESCO) s posebnimi potrebami, da optimalno razvije potenciale, pisala v prispevku.

Tema je aktualna, saj je poročevalec OZN Munoz (2007) celotno poročilo za leto 2007 posvetil pravici oseb s posebnimi potrebami do inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Poudarja, da je v svetu 15 do 20 % učencev, ki imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki pomembno vplivajo na njihovo izobraževalno uspešnost in socialno vključenost.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata neodtujljivo pravico otrok s posebnimi potrebami do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Sestavni del kontinuuma vzgojno-izobraževalnih možnosti pa mora biti tudi šolanje v specialnih ustanovah, a le za manjši del populacije oseb z izrazitimi posebnimi potrebami. Inkluzija se ne sme razvijati izolirano, kot nekaj posebnega, ampak mora biti eden od pristopov celotnega šolskega sistema, ki odpravlja izključevanje vseh otrok, posebej pa še otrok s posebnimi potrebami, zato predstavlja pomembno spremembo šolske politike in prakse. Ker *inklu-*

zivna vzgoja in izobraževanje odgovarjata potrebam vseh učencev, ne more biti marginalna tema, saj njen namen ni le »integrirati« otroke s posebnimi potrebami v redne ustanove, ampak je namen doseči inkluzivno vzgojo in izobraževanje z možnostjo optimalnega razvoja potencialov vseh otrok. Najpomembnejše je dejstvo, da inkluzija omogoča dobro prakso vzgoje in izobraževanja za vse otroke (Viola 2006). Zato mora Ministrstvo za šolstvo začeti s sistematičnim ozaveščanjem javnosti o pomenu inkluzije za vse otroke in za razvoj demokratične družbe.

Problemi inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se v različnih državah rešujejo različno. Pri pripravi pogojev za uspešno inkluzivno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami nam lahko pomaga dobra praksa drugih držav. V državah Evropske unije so analizirali uresničevanje inkluzivne politike (Special Needs Education in Europe 2003). Države se glede na zakonodajo, diagnostične postopke, finančna sredstva, inkluzivno usmeritev do otrok s posebnimi potrebami itd. delijo v tri skupine:

- države, ki imajo manj kot 1 % otrok s posebnimi potrebami vključenih v specialnih ustanovah,
- države, ki imajo 2 do 4 % otrok s posebnimi potrebami v specialnih ustanovah, med katere spada tudi Slovenija, in
- države, ki več kot 4 % otrok s posebnimi potrebami šolajo v specialnih ustanovah.

Sistemski model

Munoz (2007) poudarja, da je koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja odvisen od dveh procesov, in sicer je na eni strani tradicionalni segregacijski model izobraževanja oseb s posebnimi potrebami in na drugi strani je *sistematičen sistemski model inkluzivnega izobraževanja,* ki bolj ustreza večini oseb s posebnimi potrebami. Segregacijsko izobraževanje oseb s posebnimi potrebami podpira njihovo vključevanje v specialne ustanove, kar pogosto pripelje do izključevanja teh oseb iz skupnosti. Inkluzivno izobraževanje pa nasprotno omogoča manjše izključevanje, *če je proces ustrezno izveden*. Prehod od specialnega do inkluzivnega izobraževanja pa nikakor ni enostaven proces. Poenostavljena integracija, ki pogosto predstavlja le fizično vključevanje oseb s posebnimi potrebami v redne ustanove, brez potrebnih sprememb na področju klime, organizacije, izo-

braževanja strokovnih delavcev, načina poučevanja, prilagajanja kurikula, politike, virov itd., je vedno v škodo oseb s posebnimi potrebami, saj ne zagotavlja njihove pravice do ustreznega in učinkovitega izobraževanja.

Uspešno uvajanje inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami terja sistematičen pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivne šole in možnost izbire strategij na različnih ravneh, kar pogojuje visoko verjetnost za dosego ustreznih sprememb v praksi (Banathy 1996). Načrtovanje in izvajanje inkluzivne šole učinkovito izvajamo s pomočjo štiristopenjskega sistemskega modela razvoja inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith 2001). V sistem so vključeni štirje podsistemi: otrok, razred, šola in širše okolje, ki se prepletajo. Z usklajenim delovanjem vseh podsistemov dobimo učinkovit sistem, ki podpira uspešno vključevanje oseb s posebnimi potrebami v redne ustanove. Sistemske spremembe, ki terjajo *ustrezne pogoje in trud* v vseh štirih podsistemih, so odvisne od:

- *otrokove* sposobnosti za učenje in količine truda, ki ga vlaga v proces učenja na vseh področjih vzgoje in izobraževanja,
- *razreda*, v katerem ima pomembno vlogo učitelj s svojimi stališči, z znanjem, s sposobnostjo organizacije pouka, z oceno otrokovih posebnih potreb, s sposobnostjo organizacije skupinskih oblik dela, pomočjo in podporo otroku, sodelovanjem s starši itd. ter vrstniki s svojimi stališči, sodelovalnimi in socialnimi veščinami itd.,
- *šole* s predpisanimi standardi, količino pomoči in podpore učencu in učitelju, ki ga nudijo šolski strokovni delavci in drugi, z ekonomično izrabo časa in virov, materialnimi pogoji itd.
- *širšega okolja*, ki vključuje inkluzivno politiko MŠŠ, vpliva na materialne vire, lokacijo virov (v specialni ali redni šoli) itd. (Dens 2004, Kavkler 2005).

Zelo pomembni sta *pravica staršev do izbire šole* za svojega otroka s posebnimi potrebami in tudi *pravica oseb s posebnimi potrebami vseh starosti, da izrazijo svoje mnenje* in je njihovo mnenje tudi slišano (Konvencija o otrokovih pravicah 1984 po 14. točki Munoz 2007).

Država mora *identificirati standarde vzgoje in izobraževanja* oseb s posebnimi potrebami, da jim omogoča enake možnosti kot vrstnikom, kar pomeni posebnim potrebam posameznika ustrezno vzgojo in izobraževanje. Ti standardi morajo vključevati vsaj: fizični dostop (npr. z vozičkom), možnost komunikacije (znakovni jezik ali Braillovo pisavo), socialne

interakcije z vrstniki, ekonomske pogoje (za potrebne materialne in strokovne vire), zgodnje odkrivanje posebnih potreb otrok, zgodnjo obravnavo, predšolsko obravnavo, kurikul, prilagojen vsem učencem, izpopolnjevanje učiteljev in šolskih upravnih delavcev, individualno podporo otroku s posebnimi potrebami in njegovemu učitelju, kjer je potrebna, kar mora biti vključeno na vseh ravneh in vseh področjih šolanja ter v vseh reformah (28. točka Munoz 2007).

Potrebne so tudi številne spremembe v politiki vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, spremembe stališč javnosti, predvsem strokovnih javnosti, ter preusmeritev večjega dela materialnih in strokovnih virov v redne ustanove, da lahko razvijemo inkluzivno vzgojo in izobraževanje ter presežemo staro prakso izobraževanja. Ustrezno izvedena inkluzija je učinkovitejša in lahko tudi cenejša od specialnega šolanja za približno 90 % od vseh oseb s posebnimi potrebami, kar pa dosežemo le z ustrezno izrabo materialnih in strokovnih virov, poudarja Skrtic (1991 po 12. točki Munoz 2007). Ker se posebne potrebe razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo težkih, enostavnih do kompleksnih, kratkotrajnih do vseživljenjskih, se mora na kontinuumu razprostirati tudi količina pomoči in podpore učencu. Usmerjeni moramo biti na otroka in njegove posebne potrebe in izkoristiti vse priložnosti, da sodeluje z vrstniki. Učitelj sodeluje s timom različnih strokovnih delavcev, otroka pa naj obravnavata le učitelj in drugi strokovni delavec (odvisno od potreb otroka), kar omogoča individualne obravnave in delo v skupinah v razredu ali zunaj njega. Drugi strokovni delavci pa jima svetujejo in le izjemoma izvajajo določene treninge (npr. vaje orientacije za otroka, ki je slep, logopedsko obravnavo itd.). V Sloveniji bi se količina strokovnih virov prav tako zmanjšala, če bi pri delu z učenci, ki imajo v osnovni šoli težave pri učenju, uresničevali *pet osnovnih stopenj učne pomoči*, ki prehaja:

1. *od pomoči učitelja* pri pouku (skupnem in nivojskem), dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja,
2. *pomoči šolske svetovalne službe*,
3. *dodatne individualne in skupinske pomoči* (izvajajo jo lahko specialni pedagogi, učitelji in svetovalni delavci),
4. *pomoči strokovnih delavcev zunanje strokovne ustanove*
5. *do usmeritve otroka v ustrezen izobraževalni program* šele potem, ko so izrabljeni vsi predhodno našteti viri. Z zgodnjo in učinkovito obravnavo otrok namreč zmanjšamo količino učnih težav in spreme-

nimo kakovost znanja ter s tem zmanjšamo število posameznikov, ki potrebujejo intenzivnejšo učno pomoč in podporo v kasnejših letih šolanja, kar terja usmerjanje v izobraževalne programe (Magajna in sodelavke 2007).

Pridobitve inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki so pomembne za širšo družbo in so podprte tudi z raziskovalnimi rezultati, so:

- dosežki otrok s posebnimi potrebami na področju izobraževanja in socialnega vključevanja,
- višja pričakovanja učiteljev do otrok s posebnimi potrebami tako v rednih šolah kot v specialnih,
- vsi otroci bolje razumejo različnost, saj se spoznajo s podobnostmi in z razlikami med ljudmi,
- otroci razvijejo prijateljstva, več socialnih interakcij itd.
- otroci se naučijo živeti skupaj, si pomagati, se učiti drug od drugega, ker se lahko učijo le v okolju, ki jih sprejema (Viola 2007).

Dejavniki, ki podpirajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje

V preteklosti je pri načrtovanju pomoči osebam s posebnimi potrebami prevladovala usmerjenost v težave, primanjkljaje, motnje ali ovire, kar je povezano z medicinskim modelom. Sodobni pristopi skušajo pomoč in podporo osebi s posebnimi potrebami zastaviti širše, s poudarkom na močnih področjih, vseživljenjski perspektivi in vplivom ostalih podsistemov sistemskega modela na učinkovito inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Usmerjeni moramo biti v aktiviranje in razvijanje interesov in močnih področij pri posamezniku ter razvijanje sodelovanja med družinskim in širšim okoljem. V večji meri je pri iskanju rešitev treba upoštevati možnosti vpliva na celoten sistem.

Splošni dejavniki

Na razvoj inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse pomembno vplivajo nekateri splošni dejavniki, kot so:

- *stališča staršev, širše družbe in predvsem učiteljev* do inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V vseh treh omenjenih skupinah prepogosto pre-

vlada stališče, da se mora otrok s posebnimi potrebami ali prilagoditi zahtevam redne vzgojno-izobraževalne ustanove ali pa mora oditi v specialno ustanovo. Posebno pomembna so stališča in toleranca učiteljev do vključevanja oseb s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole ter njihove možnosti participacije v družbi;

- *terminologija*, zato v številnih državah sistematično uvajajo pozitivno naravnano terminologijo (npr. namesto termina epileptik termin otrok z epilepsijo, namesto termina vedenjsko moten otrok uporabimo termin otrok, ki je vzgojno zahtevnejši itd.), in prav tako se termin specialno izobraževanje nadomešča s terminom specialno suportivno izobraževanje, specialni razred nadomešča s terminom razred z dodatno pomočjo in podporo, s čimer poudarimo pomen dodatne podpore in pomoči otrokom s posebnimi potrebami itd.;
- *določitev dela kontinuuma* otrok s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v redne vzgojno-izobraževale ustanove (ali so to le otroci, ki dosegajo standarde rednih ustanov, ali pa tudi otroci, ki potrebujejo več prilagoditev, pomoči in podpore);
- *materialna in strokovna podpora* rednim ustanovam (malo strokovnih virov ali veliko različnih oblik pomoči učitelju in otroku s posebnimi potrebami, preoblikovanje dela virov specialnih ustanov v centre za podporo rednim ustanovam, vključevanje inkluzivnih timov itd.);
- *izobraževanje učiteljev ter drugih strokovnih delavcev*, ki delajo z otroki s posebnimi potrebami v rednih ustanovah. Najbolj k razvoju inkluzije doprinesejo pozitivna stališča do inkluzije ter dobro izobraženi učitelji in drugi strokovni delavci šole (Kataoka, 2007).

Pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami moramo biti usmerjeni v interes posameznega otroka s posebnimi potrebami in njegova močna področja, zato moramo:

- inkluzivno vzgojo in izobraževanje prikazati s primeri *dobre prakse*, ki približajo inkluzijo strokovnim in drugim javnostim,
- *Ministrstvo za šolstvo in šport mora javno predstaviti inkluzivno vizijo*, pridobiti konsenz vseh udeleženih in voditi inkluzivni proces,
- *spreminjati šolski sistem*, kar je kompleksen proces, ki terja spremembe pri vseh udeležencih v sistemu rednega šolstva in specialnega šolstva,

- *spremeniti pravila odgovornosti* za otroke s posebnimi potrebami, ki niso več le skrb specialnih pedagogov, ampak so zakonsko odgovorni za njihov izobraževalni napredek in socialno vključevanje tudi redni učitelji. Ker se morajo usposabljati vsi strokovni delavci, se usposobijo za učinkovitejšo individualizacijo in diferenciacijo zahtev, prilagajanje gradiv, različne načine preverjanja znanja, kar pa je v dobro vseh otrok,
- *sodelovanje v strokovnem timu* je ključni dejavnik učinkovite implementacije inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Smith in Leonard, 2005). Strokovni delavci morajo začeti timsko načrtovati skupno delo z otrokom s posebnimi potrebami, sodelovati s starši, skupno reševati probleme itd., zato morajo razviti veščine timskega dela, biti kreativni, sodelovalno usmerjeni pri poučevanju v paru, razviti komunikacijske veščine itd.
- *pomoč in podpora odraslih* je nujna, a le v tolikšni meri, kot jo otrok in učitelj potrebujeta, npr. učinkovito je sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga, ker lahko uspešneje upoštevata različne izobraževalne potrebe učencev. V praksi so se kot učinkoviti pokazali naslednji modeli podpore učitelju:
  - *svetovanje učitelju* ob delu z otroki, ki imajo lažje in zmerne posebne potrebe,
  - *dopolnjevalno poučevanje*, ko drugi strokovni delavec dopolnjuje učitelja pri različni dejavnosti (npr. izvaja s celim razredom trening pozornosti, trening socialnih veščin itd.),
  - *poučevanje v paru* izvajata skupaj učitelj in drugi strokovni delavec, ki pomaga in podpira otroka ali skupino otrok s posebnimi potrebami v razredu itd.

Partnerski odnos s starši, ki je pomemben dejavnik inkluzije, zahteva:

- *soudeleženost pri odločitvah,* povezanih z njihovim otrokom s posebnimi potrebami, predvsem pri pripravi in evalvaciji individualiziranega programa, ki nikakor ne sme pomeniti le podpisa končnega izdelka,
- *osebo, ki nudi oporo in pomoč staršem* pri reševanju problemov, zmanjševanju stisk, starše tudi ojačuje itd.
- *ustrezne in pravočasne informacije* o otrokovem funkcioniranju, njegovih močnih področjih, dosežkih, obravnavi in napredku, njegovi socialni vključenosti itd.,
- *aktivno sodelovanje*, pomoč in oporo pri obravnavi otroka itd. (Dens 2004).

Specifični dejavniki razredne prakse

V 15 evropskih državah so na podlagi raziskovalnih izsledkov ugotovili, da je *inkluzija najbolj odvisna od učiteljevih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v razredu*. Uspešnost učitelja je odvisna od njegovih stališč, usposobljenosti, izkušenj, razreda, ki ga poučuje, pomoči in podpore ter različnih drugih dejavnikov v šoli in zunaj nje (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Analiza podatkov iz prakse 15 evropskih držav je pokazala, da je razvoj inkluzivne prakse v razredu najbolj odvisen od:

- *sposobnosti učiteljevega spopadanja z razlikami med učenci v razredu, kar predstavlja enega od največjih problemov*;
- *reševanja vedenjsko, socialno-emocionalnih problemov*, kar predstavlja največji izziv inkluzivne prakse, saj imajo v vseh šolah s to populacijo otrok največ težav, in
- *drugih pogojev* za razvoj inkluzivne prakse, kot so:
  - učiteljeva stališča do otrok s posebnimi potrebami,
  - učiteljeve veščine, znanja, pedagoški pristopi, učinkovite pouče valne metode, materialni viri in čas, da lahko upošteva različnost učencev v razredu,
  - učitelj potrebuje podporo v šoli (od vodstva, svetovalnih služb ...) in zunaj šole (zavoda za šolstvo, svetovalnih centrov, posvetovalnic, centrov za socialno delo itd.),
  - jasno izraženo stališče vodstva MŠŠ o inkluziji in zagotovitev strokovnih in materialnih pogojev za izvajanje le-te.

Na podlagi preučevanja podatkov, dobljenih s preučevanjem dobre prakse in relevantne literature, pa so izpostavili še 5 skupin bolj specifičnih dejavnikov, ki vplivajo na pozitiven razvoj inkluzivne prakse v razredu (European Agency for Development in Special Needs Education 2003); ti dejavniki so: sodelovalno poučevanje, sodelovalno učenje, timsko reševanje problemov, oblikovanje heterogenih skupin in učinkovito poučevanje.

Sodelovalno poučevanje

Učitelj, ki ima v razredu otroka s posebnimi potrebami, mora sodelovati z različnimi sodelavci in dobiti podporo številnih strokovnih delavcev različnih strokovnih področij iz šole in zunanjih ustanov. Poudarjen je predvsem

pomen dodatne pomoči in podpore učitelju, ki mora biti fleksibilna, dobro načrtovana in koordinirana. Učitelj mora sodelovati s timom različnih strokovnih delavcev, da *ne obremenjujemo otroka z obravnavo prevelikega števila strokovnih delavcev*. Otroka z izrazitejšimi posebnimi potrebami obravnavata učitelj in drugi strokovni delavec, kar omogoča individualne obravnave in delo v skupinah. Ostali strokovni delavci pa jima svetujejo in v šoli izjemoma izvajajo določene treninge z otrokom (npr. vaje orientacije za otroka, ki je slep, delavno terapijo itd.). Specialni pedagog pripravlja tudi gradiva, učne pripomočke in druge prilagoditve za učitelja. Zelo pomembni so dobra komunikacija med člani tima in dobri medosebni odnosi. Poznamo različne ravni svetovanja, podpore in pomoči, ki so:

- *orientirani na učitelja* (svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi svetujejo učitelju),
- *orientirani na otroka*, ko otroku s posebnimi potrebami pomaga drugi učitelj, svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog, strokovni delavec iz zunanje ustanove dopolni diagnostično oceno, izvaja specialne treninge itd.,
- *orientirani na oba, na otroka in učitelja*, kar terja dobro sodelovanje med učitelji in drugimi strokovnimi delavci,
- *sodelovanje in svetovanje vsem udeležencem* (učitelju, otroku, staršem ...) predvsem v obliki moderatorstva (Dens, 2004).

Podpora in pomoč otroku s posebnimi potrebami mora biti organizirana:

- *čim bolj zgodaj* (od rojstva dalje pri otrocih z vidnimi primanjkljaji, od začetka šolanja pri skritih primanjkljajih, saj zamuda obdobja, v katerem se najbolj hitro in učinkovito razvijajo sposobnosti in spretnosti, terja kasneje mnogo več strokovne pomoči),
- *čim bolj fleksibilno* (na začetku obravnave intenzivno in dalj časa, kasneje pa krajši čas in v daljših obdobjih),
- *čim manj obremenjujoče za otroka in učitelja* (ne motiti otrokovega ritma dela v razredu, čim manj ga izključevati iz razreda, z materiali in nalogami, ki so enake ali podobne tistim, ki jih dobijo vrstniki itd.),
- *čim bliže otroku in učitelju* (v razredu, pri dejavnostih, ki jih izvajajo vrstniki itd.) in

- *optimalno učinkovito* (naprej oceniti količino pomoči, ki jo otrok nujno potrebuje, pogosto preverjati učinkovitost in prilagajati cilje, metode in pristope, da je pomoč učinkovita in ne preveč obremenjujoča za otroka) (Dens, 2004).

Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje z vrstniki pomembno vpliva na razvoj kognitivnih in socialno-emocionalnih sposobnosti in spretnosti. Učenci, ki pomagajo drug drugemu pri skupinskem delu, se učijo drug od drugega in so uspešnejši. Raziskava je pokazala, da učenci, ki so učno uspešnejši, niso prikrajšani zaradi sodelovanja z otroki s posebnimi potrebami, saj je delo z otroki s posebnimi potrebami zanje izziv in sprememba. Napredek je opazen pri obojih tako na izobraževalnem kot socialnem področju. V Belgiji imajo v nekaterih šolah dobre rezultate s sodelovanjem, ki ga dosežejo z delitvijo učencev v skupine (6–9 na razred). Učenci v vsaki skupini pomagajo drug drugemu pri učenju, se skupaj igrajo med odmorom, gredo skupaj na izlete itd.

Timsko reševanje problemov

Timsko reševanje problemov je dobra strategija učinkovitejšega vključevanja otrok z nižjimi izobraževalnimi dosežki in težavami socialne integracije. S sistematičnim pristopom lahko npr. pomembno zmanjšamo nezaželeno vedenje v razredu. V raziskavi in s študijem literature je bilo ugotovljeno, da je treba postaviti v razredu dobro domišljena in oblikovana pravila, jasne meje, uporabljati kognitivno-vedenjske metode ter pridobiti zaupanje staršev in otrok.

Reševanje problemov med starši, otroki in učiteljem ter drugimi strokovnimi delavci je precej učinkovitejše, če jim starši in otroci zaupajo. Starši morajo imeti občutek, da je otrok v šoli varen, da so upoštevane njegovo posebne potrebe v predvidljivih pogojih itd. Pri razvoju zaupanja lahko učitelju pomagajo naslednje sugestije:

- *Držite besedo*, če nekaj obljubite. Obljubljeno je treba uresničiti, če pa tega ne morete, je treba povedati resničen razlog za neuresničenost obljube.

- *Reagirajte konsistentno* na neprimerno vedenje, saj ne smejo biti reakcije odvisne od dobre volje, počutja itd. odrasle osebe.
- *Nagrade in kazni* naj bodo logično povezane z obliko in jakostjo otrokovega vedenja, izobraževalnega dosežka, truda itd.
- *Bodite pošteni* do otrok.
- Otroka v *naprej pripravite na spremembe* (npr. obiske študentov, novega učitelja, spremembo dejavnosti na urniku itd.), ker mu to pomaga pri razvoju samokontrole in zaupanja.
- Organizirajte dejavnosti, ki omogočajo *možnost izbire* (npr. več vrst nalog, različno zaporedje opravljanja nalog, raba različnih učnih pripomočkov, delo v različnih skupinah itd.).
- Uporabljajte verbalne in neverbalne načine izražanja, ki *povečujejo občutek sprejetosti in zaupanja.*
- Organizirajte izobraževalne dejavnosti, ki omogočajo *doseganje dobrih dosežkov* (naloge naj bodo usklajene s potrebami otroka, a naj ne bodo prelahke, povsem drugačne naloge, kot jih imajo vrstniki, naj bo deležen spodbud, naj dela v primernem okolju in tempu itd.).

Oblikovanje heterogenih skupin

Oblikovanje heterogenih skupin in več individualizacije ter diferenciacije je temelj za učinkovito delo z vsemi otroki v razredu, saj se vsi otroci med seboj razlikujejo. Z oblikovanjem heterogenih skupin omogočimo rabo alternativnih načinov učenja in bolj fleksibilen način poučevanja.

Učinkovito poučevanje

Usmeritev v učinkovito učenje in poučevanje moramo prilagoditi inkluzivni vzgoji in izobraževanju, zato je treba postavljati ustrezne cilje, organizirati izobraževanje, ki temelji na dobri diagnostični oceni, visokih pričakovanjih, direktnih strategijah poučevanja in povratnih informacijah. V večini držav se je izkazalo, da je najbolje, da je *okvir standarden kurikul razreda, v katerega je otrok s posebnimi potrebami vključen*. Kurikul redne šole pa je potem treba prilagoditi posebnim potrebam otroka, kar je predvideno v njegovem individualiziranem programu.

Kontinuum prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami

Prilagoditve se izvajajo na kontinuumu od minimalnih do zelo izrazitih, kar je odvisno od posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka. Učitelj lahko prilagaja *vsebino* (Kaj se bo otrok učil? Kaj naj bi znal?), *proces* (Kako se bo vsebino naučil? S katerimi poučevalnimi strategijami mu bo vsebino približal? Po kateri multisenzorni poti bo posredoval informacije? itd.) in *način preverjanja rezultata učenja* (Kako bo naučeno znanje preverjano in ocenjevano?). V nadaljevanju so predstavljeni nekateri predlogi prilagoditev, ki naj bi jih upošteval učitelj v procesu poučevanja. Pri uresničevanju prilagoditev za otroka z izrazitejšimi posebnimi potrebami pa mu lahko pomaga specialni pedagog (npr. z obravnavo specifičnih tem v manjši skupini, s pripravo gradiv, učnih pripomočkov itd.).

Minimalne prilagoditve vključujejo:

- krajši dodatni čas za dejavnosti v okviru pridobivanja znanja (npr. prepis gradiva), pri utrjevanju in preverjanju znanja, kadar je deležen enake količine nalog kot vrstniki (npr. 5 do 10 minut),
- obarvane in podčrtane ključne informacije,
- preverjanje razumevanja navodil in dodatno ponovitev navodil,
- fizično bližino učitelja pri nepozornem učencu,
- dodatni učni pripomoček (npr. kartonček ali barvna folija za branje, kocke za računanje, lupa za branje itd.),
- občasno fotokopiranje in povečevanje zapiskov,
- delo v manjši skupini ali paru,
- vrstniško pomoč itd.

Zmerne prilagoditve vključujejo:

- vse prilagoditve iz sklopa minimalnih prilagoditev,
- prilagoditev oblike gradiva (miselni vzorec, alineje, kratek povzetek, povečan tisk, dodatne ilustracije, dodan primer načina reševanja itd.),
- prilagoditev vsebine (zamenjamo vsebino, ki je preveč terminološko zahtevna, kompleksna za bolj enostavno, bolj življenjsko, iz bližnjega okolja itd.),

- dodatno razlago,
- različne ravni bralne ali pisne zahtevnosti gradiva (vsebina je enaka),
- zapis z Braillovo pisavo, znakovni jezik itd.,
- drugačne načine predstavljanja rezultatov (npr. praktični izdelek, grafičen prikaz itd.),
- časovne prilagoditve (npr. do 20 minut več časa),
- fotokopiranje daljših pisnih gradiv,
- pretežno ustno preverjanje znanja,
- rabo tehničnih pripomočkov (računalnik, žepno računalo ...) itd.

Izrazite prilagoditve vključujejo:

- vse predhodno omenjene prilagoditve,
- drugačen način posredovanja informacij (v skladu z otrokovim učnim slogom, multisenzoren pristop, učenje po modelu, več konkretnih življenjskih primerov itd.),
- delo v mali skupini,
- izrazitejšo redukcijo abstraktnosti in kompleksnosti vsebine,
- prilagojeno razlago (jezikovno, količinsko in kakovostno),
- intenzivno pomoč specialnega pedagoga,
- snemanje vsebin, vključitev bralca, ki bere učencu, osebo, ki piše, osebo, ki prevaja informacije v znakovni jezik ali nasprotno, itd.,
- prilagojeno preverjanje znanja (z načinom, količino zahtev in časa za pisanje),
- povsem drugačna učna gradiva, kot jih imajo vrstniki,
- izrazitejše časovne in količinske prilagoditve, ki lahko ovirajo istočasno izvajanje nalog z vrstniki, zato takrat delajo zunaj razreda, itd.

Prilagajanje učnih gradiv

Za otroke s posebnimi potrebami je zelo pomembno prilagajanje učnih in drugih gradiv, ki se uporabljajo v procesu poučevanja, učenja in preverjanja znanja, česar pa se mora učitelj učiti sistematično. Otroke pa moramo učiti veščin samozagovorništva, da prosijo za prilagoditve, ki jim omogočajo optimalni razvoj potencialov. Naučiti jih moramo komunikacijskih in drugih veščin (kako prositi, se zahvaliti, koga prositi itd.), ki jim omogočajo kompetentnejše iskanje načinov odstranjevanje ovir pri rabi gradiv. Učenec prosi učitelja ali učenca za ponovno razlago, ponovitev navodila, branje težje besede, povedi itd. Ustvariti moramo take pogoje, da se vsak učenec zaveda svojih močnih področij in primanjkljajev ter razvije kompenzacijske strategije (Graham in English 2001).

Sprejetost in izvajanje prilagoditev gradiv je pomembno odvisna od stališč učitelja in učenca. Učitelj, ki:

- *ima negativen odnos do prilagoditev*, je prepričan, da ni pošteno do drugih učencev, če prilagaja gradiva za učenca s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami,
- *je indiferenten*, se bo izogibal dodatnim obveznostim, povezanim s pripravo prilagojenih gradiv,
- *ima pozitivna stališča*, bo prilagajal učna gradiva, uspešnejši pa bo pri tem, če bo deležen ustreznih nasvetov in pomoči drugih strokovnih delavcev.

Tudi otroci s posebnimi potrebami imajo različna stališča do prilagajanja gradiv. Nekateri učenci ne želijo poudarjati svojih posebnih potreb, zato tudi ne želijo prilagoditev gradiv. Številni učenci pa kmalu ugotovijo, katere prilagoditve jim omogočajo uspešno učenje in dobre izobraževalne rezultate, zato jih z veseljem sprejmejo. Pomembno pa je, da se z njimi pogovorimo in skupaj iščemo optimalen način prilagajanja gradiv.

Že pri načrtovanju procesa poučevanja se mora učitelj odločiti, *katere materiale*, *gradiva* bo prilagajal in *kako jih* bo prilagajal (Clement-Morrison 2006). Ves čas pa mora tudi preverjati učinkovitost prilagoditev, da z neustreznimi prilagoditvami (premalo ali preveč) ne ovira učenčevega napredka. Uporablja naj gradiva, ki so primerna kronološki starosti učenca, njegovim interesom, vsebini itd., kar ima posebej pomemben *vpliv na proces socializacije* (na pogled enaki učni listi in preizkusi znanja, kot jih imajo vrstniki, pripomorejo k večji socialni vključenosti). Pri odločanju o izrazitejšem načinu prilagajanja gradiv mora sodelovati šolski tim (učitelj, psiholog,

specialni učitelj itd.) in so praviloma napisana v individualiziranem programu učenca. Stopnja in vrsta prilagoditev gradiv je odvisna od: učnega sloga učenca, kognitivnih sposobnosti, senzornih sposobnosti, motoričnih sposobnosti, bralno-napisovalnih spretnosti, organizacijskih sposobnosti, pozornosti učenca s posebnimi potrebami itd. Prilagoditve so nujne pri gradivih, ki jih posredujemo učencu, ali pri načinih učenčevega posredovanja znanja. *Prilagajanje gradiv*, ki ne vključuje redukcije kompleksnosti in abstraktnosti, *ne bi smelo pomembno vplivati na oceno*, saj je prilagojen le način posredovanja informacij, ne pa zahtevnost znanj in veščin, ki jih ocenjujemo (National centre for learning disabilities 2005).

Podpora in pomoč učitelju

Če upoštevamo sistemski pristop k razvoju inkluzivne prakse, vemo, da je učitelj najpomembnejši dejavnik uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ne pa edini. Šolski in drugi strokovni delavci odklanjajo inkluzijo iz različnih razlogov, kot npr.: niso naklonjeni spremembam in novostim, inkluzivni proces se jim zdi preveč kompleksen, prepričani so, da terja preveč novega znanja, veščin, dela, njihova kultura ne podpira sprejemanja različnosti kot kakovosti družbe itd.

Učitelj, ki želi razvijati inkluziven proces vzgoje in izobraževanja, potrebuje znanje in strategije ter pomoč in svetovanje sodelavcev šolskega tima in podpore vodstva šole. Brez timske podpore inkluzije ni mogoče razviti. Učitelj inkluzivne šole se zaveda, da so se vsi otroci sposobni učiti in da jih je on sposoben poučevati (neznani avtor). K razvoju takega stališča pomembno vpliva dobro organiziran program izpopolnjevanja učiteljev, ki zahteva:

- *dolgotrajnejši trening* z upoštevanjem vseh vrst posebnih potreb otrok in različnih modelov obravnave,
- *skupno izobraževanje učiteljev, specialnih učiteljev*, *svetovalnih delavcev in drugih*, da skupaj spoznavajo iste pristope, se učijo sodelovati kot partnerji v timu, razvijajo komunikacijske spretnosti itd.
- *povezovanje teorije in prakse* ter omogočanje zadostnega časa za trening veščin,
- *upoštevanje potreb*, ki jih ima učitelj pri razvoju inkluzivne prakse,

- *organizacijo treninga na šoli*, da se ga lahko udeležujejo vsi strokovni delavci,
- *spodbujanje samoizobraževanja z oblikovanjem priložnosti za sodelovanje med učitelji, šolami in širšim okoljem doma in v tujini,*
- *spodbujanje učiteljev*, da tudi sami oblikujejo, prilagajajo učne pripomočke, gradiva, izmenjujejo izkušnje, gradiva itd. (UNESCO 2001).

Kako naprej?

Razvoj inkluzije mora tudi v Sloveniji temeljiti na primerih dobre prakse vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in raziskovalnih ugotovitvah. Inkluzivno prakso že razvijamo tudi v okviru projektov, med njimi sta tudi projekta, katerih glavni namen je razvoj modelov inkluzivne prakse, ki so prilagojeni socio-ekonomskim in kulturnim možnostim naše družbe. V projektu Uresničevanje sistemskega pristopa inkluzivne šole v praksi (CRP Konkurenčnost Slovenije 2001–2006, raziskovalni projekt 2002–2004, Kavkler in sodelavke) smo preverjali sistemski model vključevanja deklic z Downovim sindrom v redno osnovno šolo. V drugem razvojnem projektu z naslovom Inkluzivni timi v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami (razvojni projekt Ministrstva RS za šolstvo in šport, 2006–2007, Kavkler in sodelavke) pa razvijamo model podpore šoli z inkluzivnimi timi. Usposabljamo 38 članov inkluzivnih timov, ki pomagajo šolskim timom pri razvoju inkluzivne prakse na šoli. Na področju vsake enote Zavoda RS za šolstvo deluje en inkluzivni tim, v katerega so vključeni psiholog, učitelj, specialni pedagog in socialni pedagog. S pomočjo inkluzivnih timov želimo usposobiti člane šolskih timov za učinkovito izvajanje inkluzivnega procesa v praksi (razvoj timskega modela dela, razvoj inkluzivne klime na šoli, usposabljanje šolskega tima za pomoč in podporo otrokom s posebnimi potrebami itd.), ki se razlikuje od nudenja klasične individualne pomoči otroku in svetovanja učitelju.

Z javno predstavitvijo inkluzivne vizije, ozaveščanjem javnosti, s pridobitvijo konsenza vseh udeležencev, pomembnih za razvoj inkluzije v praksi, s sistematičnim uvajanjem sistemskega modela se bo začela razvijati inkluzija, ki bo omogočila tudi večjo prilagoditev slovenskih šol otrokom s posebnimi potrebami. Na tak način bomo tudi začeli uresničevati uzakonjene pravice otrok s posebnimi potrebami do optimalnega razvoja potencialov in pravico staršev do izbire šole za svojega otroka s posebnimi potrebami.

Literatura

Banathy, B.H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New York, NY: Plenum Press.

Clement Morrison, A. (2006). *Prilagajanje učnih gradiv za učence s specifičnimi učnimi težavami*. Društvo Bravo Ljubljana, 6.6. 2006.

Garham, S., English, R.L. (2001). *Requesting academic accommodations. www.ldonline.org/article/6144*.

Dens, G. (2004). *Special education across Europe – 2004*. Inspire – Dublin Course. Dublin.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom practice: Summary Report*.

Fergunson, D.L., Kozlevski, E.B., Smith, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in Urban schools.* National institute for urban school improvement. U.S. Department of Education, Office of special education programs. University of Colorado at Denver.

Kavkler, M. (2005) Model sistemskega pristopa inkluzivnega šolanja. Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od teorije k učinkoviti praksi. Zbornik konference. Uredila Mitja Sardoč in Marija Kavkler, str. 29-34. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kataoka, M. (2007). *Challenge to the inclusive education in Japan – From special education to special support education.* Predavanje za študente 3. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete Univerze Ljubljana, 27.2. 2007.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2007). *Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (osnutek)*. Urad za razvoj šolstva MŠŠ.

Strategies for teaching students with learning disabilities.

Munoz, V. (2007). *Implementation of General Assembly resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled »Human Rights Council« The right to education of persons with disabilities*. Report of the Special Rapporteur on the right to education. Human Rights Council A/HRC/4/29, 19. February 2007.

National Centre for learning disabilities (2005). *Accommodations for students with learning disabilities*. LDinline http://www.ldonline.org/articles/8022.

Smit, R., Leonars, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspective. *Eqity and Excellent in Education*. 38(4), str. 269–279.

Special needs education in Europe. Thematic publication (2003). Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins (eds.), European Agency for Development in Special Needs in Education. Brussels. http://www.as.wvu.edu/scidis/learning.html.

UNESCO (2001) Open file on inclusive education. Paris: UNESCO.

Viola, S. (2006) *Inclusive education: A system level and classroom level approach.* Publisher: Ministry of Education Russian Federation. Http://www.umsl.edu/viola/publications.html