

Irena Lesar

Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami

Povzetek: V prispevku je šola prikazana kot socialni prostor nenehnega srečevanja in prepletanja individualnih, socialno-kulturnih, ekonomskih in političnih specifičnosti posameznika in družbe. Ker je šolanje v večini družb postalo normalizirana socialna praksa, se v sodobnem času išče rešitve, kako v procesu šolanja omogočati enakost možnosti, torej, kako onemogočati vpliv neizbranih pogojev (spol, socialno-ekonomski status, kultura, hendikep) na šolsko (ne)uspešnost. Pri iskanju rešitev je treba upoštevati različne hierarhije v družbi (ekonomska, statusna, politična), ki ključno prispevajo k neenakosti učencev, in šolo zasnovati ne le na konceptu distributivne pravičnosti, na katerem je v Sloveniji zasnovana danes, marveč upoštevati tudi koncept pripoznanja in reprezentacije – torej holistični, integrativni pristop. Ker pa izkušnje kažejo, da zgolj pravno opredeljevanje področja šolanja ne zadošča, je pri ustvarjanju pogojev za udejanjanje ideje inkluzije potrebna izpostavitve ključnih vrednot. To pomeni na podlagi različnih etičnih teorij (etika pravičnosti, etika skrbi, komunitarna etika) premisliti, katere vrednote so bolj oz. manj podporne pri udejanjanju ideje inkluzije. Pri vsakodnevnih srečevanjih učencev in učiteljev pa ne smemo spregledati vpliva t. i. medosebnega prostora, ki lahko prispeva k opolnomočenju in napredovanju učencev ali pa ne, kar je odvisno od predstav učiteljev o pričakovanjih, sposobnostih in ciljih šolanja (marginaliziranih) učencev.

Ključne besede: inkluzija, distributivna pravičnost, pripoznanje, reprezentacija, holistični pristop, etične teorije, medosebni prostor

UDK: 376

Znanstveni prispevek

Dr. Irena Lesar, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: irena.lesar@guest.arnes.si

Uvod

Vzgojno-izobraževalna dejavnost je v vsaki državi vpeta v mrežo zgodovinskih, kulturno-socialnih, političnih in ekonomskih pogojev, ki se odražajo tako v njenih neposrednih praksah kot tudi v učinkih. V večini družb je šolanje postalo normalizirana socialna praksa, v okviru katere se poleg razvoja posameznikovih (zlasti intelektualnih) sposobnosti pričakuje, da omogoča čim kakovostnejše izkušnje, ki bodo prispevale k dobremu počutju in samospoštovanju učečih. Šola je izjemno kompleksna institucija in ima pomembno vlogo v življenju slehernega človeka, pa tudi družbe, saj ni najpomembnejša le pri distribuciji kulturne dediščine, katere vsebino tudi sama definira (Lynch in Lodge 2002), marveč je osrednja tudi pri distribuciji privilegijev. Pri distribuciji le-teh pa je pomemben tako čas – saj so tisti, ki se dlje časa šolajo, bolj privilegirani – kot tudi, v kateri šoli posameznik doseže določeno stopnjo izobrazbe. Bolj privilegirani so namreč tisti, ki se šolajo v elitnih institucijah (Bourdieu 2004).

Osnovno šolanje v sodobnih družbah ni le temeljna pravica vsakega človeka, marveč že kar dolžnost, saj so starši v večini držav, še posebej v tistih, ki so tudi podpisnice Konvencije o otrokovih pravicah (1989), dolžni pošiljati svoje otroke v šolo oz. dokazovati, da s šolanjem doma otrok dosega zahtevane standarde znanja. Ker pa je sleherna družba precej nehomogena, bolj ali manj jasno hierarhično strukturirana, z bolj ali manj prepoznanimi marginaliziranimi skupinami ljudmi, se ta heterogenost odraža tudi pri šolajočih učencih. Otroci se ob vstopu v osnovno šolo že precej razlikujejo, tako po svojem predznanju in izkušnjah, sposobnostih ter zmožnostih, kot tudi po interesih, poklicnih težnjah in željah za prihodnost ipd. Če izrazimo z besedami Bourdieuja (2004), se razlikujejo po ekonomskem, kulturnem in socialnem kapitalu. In kako se konkretno odzvati na to raznolikost učencev na sistemski, institucionalni in individualni ravni? Kako zasnovati temeljno vzgojo in izobraževanje, da bi učencem omogočili čim bolj pravično, uspešno in zadovoljujoče, torej kakovostno, (osnovno) šolanje? To so osrednja vprašanja pri (re)definiranju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v večini demokratičnih družb.

Z vidika postavljenih evropskih strateških ciljev na področju izobraževanja in usposabljanja za leto 2020 smo v Sloveniji kar nekaj ciljev dosegali že v letu 2011 oz. pri vseh presegamo povprečje evropskih držav za leto 2011¹ (CEDEFOP 2012). Toda ali lahko na podlagi teh ugotovitev trdimo, da je slovenski šolski sistem dovolj kakovosten? Številne mednarodne primerjave o dosežkih učencev (npr. PISA, PIRLS, TIMSS) oz. o urejenosti šolskih sistemov (Huddleston idr. 2011) kot tudi izsledki domačih raziskav (npr. Dekleva, Razpotnik 2002; Skubic Ermenc 2003; Peček in Lesar 2006; Medveš idr. 2008; Flere idr. 2009) kažejo, da slovenski šolski sistem ne zagotavlja pogojev za uresničevanje socialne pravičnosti, saj ohranja ali celo pogloblja razlike med učečimi, ki so posledica neizbranih pogojev življenja. To torej pomeni, da je pri nas kar nekaj prepoznanih skupin učencev (priladniki etničnih manjšin, otroci iz socialno-ekonomsko revnejših okolij, hendikepirani, drugače spolno usmerjeni), ki (p)ostajajo izključeni oz. izrinjeni na obrobje šolskega življenja, in to tako v akademskem kot tudi v socialnem smislu.

Ker ima (osnovna) šola ključno vlogo pri urejanju političnih, ekonomskih in socialno-kulturnih odnosov, je namen tega prispevka poiskati možnosti za doseganje čim bolj inkluzivno naravnane šolskega sistema. V ta namen bomo najprej predstavili koncept pravičnosti, poimenovan 3 R-ji, nato pa bomo preko analize formalne urejenosti šolanja marginaliziranih ugotavljali, na kakšnem razumevanju razlogov družbene nepravilnosti je dandanes utemeljen slovenski šolski sistem. Na podlagi dosedanjih raziskovalnih izsledkov bomo spoznavali, kako daleč smo pri uresničevanju ideje inkluzije, ki se ji je s podpisom Salamanške izjave (1994) zavezala tudi Slovenija. In ne nazadnje bomo prikazali ugotovitve nekaterih tujih raziskav, ki so v svoje proučevanje vključili uresničevanje inkluzivno naravnane šolanja, ter z njihovo pomočjo razmišljali, na katerem konceptu pravičnosti in v skladu s katerimi etičnimi teorijami in vrednotami bi v prihodnje veljalo zasnovati vzgojno-izobraževalno dejavnost v Sloveniji.

Razlogi za neenakosti in nepravilnosti v družbi – koncept 3 R-jev

Na vprašanje ključnih dejavnikov, ki vplivajo na pojav neenakosti v družbi, so v zgodovini poskušali odgovorjati že številni raziskovalci, ni pa še enotnega odgovora, kaj so oz. naj bi bila osnovna merila pri udejanjanju pravičnejših rešitev: so to individualne pravice, svoboda, enake možnosti (koncept liberalne demokracije) ali največje dobro največjega števila (utilitarizem)? V teh razpravah so vedno obstajali tudi alternativni pogledi, ki so kritizirali koncepte liberalne demokracije, ker le-ta skuša zastreti temeljne probleme v družbi, na katere sami posebej opozarjajo: marksizem na izkoriščanje delavcev, komunitarizem na družbeni atomizem in družbeno anomijo, feminizem na podrejanje žensk, multikulturalizem na kulturno marginalizacijo in asimilacijo, državljanski republikanizem pa na problem politične

¹ V državah EU je bil v letu 2011 delež prebivalstva, ki po obvezni šoli ne nadaljuje šolanja, 13,5 %, v Sloveniji pa le 4,2 %; v letu 2011 je bilo v državljane EU v starosti 30 do 34 let z zaključeno terciarno stopnjo izobraževanja 34,6 %, v Sloveniji 37,9 %; evropsko povprečje vključenih odraslih v izobraževanje med 25. in 64. letom za leto 2011 znaša 8,9 %, v Sloveniji pa 15,9 % (CEDEFOP 2012).

apatije. Zagovorniki teh pogledov sicer pogosto namigujejo, »da težava ni toliko v samih načelih liberalne demokracije, kolikor je v njihovi nepopolni uveljavitvi in v odsotnosti primernih predpogojev za njihovo uveljavitev« (Kymlicka 2005, str. 17). Kako bi bilo torej mogoče dosegati popolnejše uveljavljanje pravic, svoboščin in enakost možnosti oz. kateri so predpogoji za njihovo uveljavitev, sta vprašanji, na kateri bomo skušali odgovoriti s konceptom 3 R-jev, ki pomeni porazdelitev (*redistribution*), pripoznanje (*recognition*) in zastopanost (*representation*) (Lynch in Lodge 2002; Fraser 2010).

V okviru tega koncepta se poudarja, da je pri opredeljevanju pravičnejših družbenih dejavnosti treba upoštevati temeljne razloge neenakosti. Le-te so posledica različnih hierarhij v družbi: ekonomske, statusne in politične. Kot v svoji analizi navajata K. Lynch in A. Lodge (2002, str. 181), so rešitve, ki se osredotočajo predvsem na ekonomsko pogojene neenakosti v šolah, distributivne narave; v večini primerov gre za omogočanje dostopa, participacije, rezultatov in pogojev za vse učence do vseh oblik znanja. Gre za iskanje rešitev, ki izpodbijajo pogoste prakse na vseh stopnjah šolanja, v katerih so nekateri deležni privilegiranih dosežkov na škodo drugih, in to predvsem preko različnih oblik zunanje in notranje diferenciacije (npr. zgodnja izbira različnih tipov šol, poučevanje v homogenih razredih po sposobnostih, diferenciacija znotraj razredov). Distributivni koncept pravičnosti ima sicer pomembno vlogo pri urejanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti v številnih državah, toda vedeti moramo, da je primeren le v kontekstu tistih socialnih dobrin, ki so razdeljive. Pri razmisleku o pravični obravnavi marginaliziranih učencev pa je treba upoštevati tudi, da vseh socialnih dobrin, ki so lahko razlog neenakosti, ni mogoče razdeljevati.

Rezultati raziskave K. Lynch in A. Lodge (prav tam) nakazujejo, da medtem ko je distributivni pogled na socialno pravičnost posebej pomemben pri zmanjševanju neenakosti, ki izhajajo iz materialnih dobrin, sredstev in enakosti možnosti, le-ta ni najpomembnejši, kadar se vprašanje neenakosti nanaša na status ali moč. Iz statusne diferenciacije izhajajo neenakosti v pripoznanju, in to so predvsem socialno-kulturne in simbolne nepravčnosti. Le-te se po mnenju N. Fraser (2000) kažejo v:

- družbenih vzorcih reprezentacije, interpretacije in komunikacije, te nepravčnosti pa obsegajo kulturno gospodstvo, torej podvrženost vzorcem interpretacije, ki so del druge kulture;
- neprepoznavnosti oz. neopaznosti v avtoritativnih komunikacijskih praksah kulturne sredine in v nespoštovanju, ki se neredko kaže v podcenjujočih in stereotipnih javnih kulturnih predstavah in vsakdanjih stikih.

Spremembe, ki so potrebne pri odpravljanju na statusni hierarhiji utemeljenih neenakosti, bi se morale osredinjati na simbolni in komunikacijski sistem, na institucionalizirane statusno utemeljene strukture in prakse (Lynch in Lodge 2002; Fraser 2000). To pomeni, da bi bilo treba na statusni hierarhiji utemeljene »drugačnosti« v šolah (podcenjevanje zaradi spola, starosti, religije, etničnosti, jezika, hendikepa ali spolne usmerjenosti) obravnavati na spoštljiv način, organizacijsko,

pedagoško in intelektualno na ravni kurikula, učnih načrtov in ocenjevanja, učbenikov ter ostalih učnih materialov, podob drugačnosti, ki jih posredujemo učečim ipd. (Lynch in Lodge 2002, str. 181–182).

Neenakosti in nepravčnosti, ki izhajajo iz politične hierarhije oz. iz hierarhije moči, se pojavljajo vedno, ko je družbena moč uveljavljena na način politične izključenosti, politične marginalizacije oz. omalovaževanja ali zavajajočega predstavljanja. V šolah zato ne bi smeli spregledati tudi tega vidika hierarhije moči, ki je ključni problem neenakosti, saj je prisoten v vseh obstoječih odnosih, med učitelji, učenci in starši (vertikalno kot tudi lateralno). V ospredju so odnosi prevlade in podrejenosti ter nadziranja in predpisovanja delovanja, ki zaradi starosti, (ne)izkušenosti oz. (ne)strokovnosti vseh vključenih v sistem podrejenim onemogočajo bolj participacijsko obliko demokratičnega sodelovanja oz. realen nadzor odločitev. Promocija enakosti pri uveljavljanju moči zahteva spremembe v načinih, kako se je do sedaj uveljavljala moč »nad« učenci, določenimi učitelji ter starši. Zahteva spremembe v postopkih zastopanosti interesov vseh udeleženih v procesu šolanja na način, da se zasliši in upošteva podrejene glasove. Zahteva torej uvajanje novih dialoških struktur in sprememb v načinih, ki omalovažujejo in spregledajo politične interese »drugih« (prav tam).

Sedanje razumevanje razlogov nepravčnosti v slovenskem šolskem sistemu

Ključno vprašanje, na katerega bomo v tem poglavju iskali odgovor, je, katera hierarhija je pri opredeljevanju pravičnega šolanja v Sloveniji – še posebej glede marginaliziranih – bolj v ospredju, torej, ali se bolj osredinjamo na porazdelitev družbenih dobrin ali na pripoznanje drugačnosti ali na enako zastopanost vseh skupin v šolskem življenju (Fraser 2000; Lynch in Lodge 2002; Griffiths 2003).

Ker smo podrobnejšo kritično analizo konceptualizacije šolanja marginaliziranih že prikazali (Lesar 2009a), naj tu izpostavimo le ključne ugotovitve z vidika zagotavljanja pravičnega šolanja. V idejnih izhodiščih trenutno veljavnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (Krek 1995, str. 22–25) lahko preko jasne zahteve, da šole z različnimi oblikami pedagoškega dela omogočijo izenačevanje začetnega stanja in enakost možnosti pri doseganju rezultatov ter s tem uspešno vključenost različnih učencev, ki so tako ali drugače prikrajšani, prepoznamo distributivni koncept pravičnosti. Posredno je v načelu »pluralnosti kultur in vednosti«² mogoče zaslediti tudi koncept pripoznanja.³ Natančnejši vpogled v trenutno veljavno zakonodajo pa pokaže, da se posebno pozornost, vezano

² V Beli knjigi iz leta 1995 je to natančneje pojasnjeno takole: »Šolanje je tudi proces vzgoje in inkulturacije, vključevanja v kulturo, v kateri živimo. Poleg vključevanja v *lastno, specifično kulturo in nacionalno tradicijo*, ki mora biti prisotna na vseh stopnjah šolskega sistema, je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. [...] Opozarjati je treba na vprašljivost ostrih meja med 'našo' in 'njihovo' oz. 'tujo' civilizacijo, 'nacionalno' in 'popularno' kulturo, moralno-vzgojnim in 'zabavnim' itd.« (Krek 1995, str. 19)

³ V Beli knjigi iz leta 2011 pa lahko zasledimo le distributivni koncept pravičnosti, ki naj bi bil utemeljen na Rawlsovi teoriji socialne pravičnosti (Krek in Metljak 2011, str. 14–15, 46–49).

na izpeljavo vzgojno-izobraževalnega procesa⁴, posveča le hendikepiranim – s posebnim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP) (2000, 2007, 2011)⁵ –, bistveno manjšo pa učencem, ki jim slovenščina ni materinščina, ter učencem, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom⁶, če izpostavimo samo najštevilčnejše skupine marginaliziranih učencev. Pa si pogledajmo, kakšne rešitve so predvidene za posamezne skupine učencev.

Zakonsko določene rešitve pri šolanju hendikepiranih učencev oz. učencev s posebnimi potrebami

Hendikepirani učenci morajo – če želijo biti deležni drugačne obravnave oz. pozitivne diskriminacije, ki jo v 7. členu predvideva ZUOPP (2007, 2011) (dodatna strokovna pomoč, organizacija in časovna razporeditev pouka, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje) – najprej pridobiti status učenca s posebnimi potrebami. Pri tem je treba izpostaviti, da so kriteriji odločanja, v kateri program⁷ bo določen učenec usmerjen, le minimalni standardi znanja in v ZUOPP ni izpostavljenih drugih vidikov otrokovega doživljanja šolanja (počutje, socialna sprejetost, ugled in spoštovanje, ki ga je deležen, ipd.).

Problematičnost upoštevanja zgolj tega merila pri odločanju glede usmeritve pa se ne kaže le v spregledu ostalih vidikov pedagoškega procesa in osebnostnega razvoja učencev (socialni, čustveni, telesni in duhovni razvoj), marveč to v praksi v nemajhnem številu primerov pomeni, da je učenec, ki pri usvajanju temeljnih veščin (npr. pri branju oz. pisanju ali računanju) ne dosega minimalnih standardov znanja, zaradi tega usmerjen v program z znižanimi standardi znanja na vseh

⁴ Pri tem ne tematiziramo finančne oz. materialne podpore, namenjene učencem iz ekonomsko šibkejših družin (npr. subvencioniranje malic, učbenikov ...), ki jasno sodijo v distributivni koncept pravičnosti.

⁵ V letu 2011 je bil sprejet nov Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki naj bi začel veljati šele s 1. 12. 2012, zato bomo v nadaljnji analizi upoštevali zlasti ZUOPP iz leta 2007.

⁶ Četudi sta v Sloveniji revščina in dohodkovna neenakost med najnižjimi v EU, pa je treba poudariti, da se v zadnjih letih to bistveno spreminja, saj je v letu 2011 pod pragom tveganja revščine živelo kar 19,3 % ljudi (273.000 ljudi, katerih razpoložljivi mesečni netodohodek je bil nižji od 600 EUR na odraslega člana gospodinjstva, in 113.000 socialno izključenih, ki zaradi brezposelnosti in nizkih stroškov živijo na robu) (Statistični urad RS, 2012).

⁷ Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka po:

- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojenih izobraževalnih programih z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojenih izobraževalnih programih z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebnih programih vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju,
- drugih posebnih programih,
- vzgojnih programih.

Izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni izobraževalni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom morajo otrokom s posebnimi potrebami zagotavljati možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega, strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja (ZUOPP 2011).

področjih. Zanemarljivo malo (osnovnih) šol⁸ je do sedaj pokazalo toliko prilagodljivosti, da so učencu omogočale prehajanje med programi (v prvi različici ZUOPP iz leta 2000 je bilo to sicer že predvideno); da torej učenec sledi pouku pri večini predmetov v programu z enakovrednim izobrazbenim standardom, na šibkejšem področju pa v programu z nižjim izobrazbenim standardom, ki pa ga praviloma ne izvajajo večinske (osnovne) šole. Koliko je tovrstno onemogočanje vključenosti v programe (ne)sprejemljivo z vidika človekovih pravic, so nekateri že opozarjali (npr. Novak 2004), vsekakor pa tovrstne prakse še poglobljajo obstoječo statusno hierarhijo v družbi.

Pri analizi uresničevanja ZUOPP lahko ugotovimo, da je jasna izpostavitve le izobraževalnih ciljev šolanja in ne tudi ostalih, zapisanih v Zakonu o osnovni šoli (1996, 2006), problematična pri odločanju glede šolanja učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kot so jih poimenovali v ZUOPP iz leta 2007. Pri tej populaciji učencev so namreč intelektualne sposobnosti in ključne osebnostne lastnosti, ki bistveno prispevajo k učni uspešnosti, (večinoma) razvite do te mere, da ne onemogočajo doseganja minimalnih standardov znanja, pa vendar to ostaja osnovni kriterij. V zadnji različici ZUOPP (2011) je ta skupina učencev sicer deležna posebne pozornosti, saj v 12. členu posebej omenja, da se jih usmerja v vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, le-ta pa naj se nudi v obliki socialnointegrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnih programov. Očitno se je ob preoblikovanju zakonodaje vsaj pri tej populaciji učencev pojavilo zavedanje, da se »posebne potrebe« učencev ne odražajo le na področju doseganja izobrazbenih standardov.

V naši trenutno veljavni zakonodaji s področja šolanja učencev s posebnimi potrebami je v ospredju najprej strokovna presoja (specialnega pedagoga, psihologa in zdravnika) in identifikacija posebnih potreb otroka/učenca/dijaka ter na podlagi uvrstitve v določeno skupino otrok s posebnimi potrebami (kategorizacija?!) opredelitev zakonsko predvidene oblike pomoči oz. drugačnega pedagoškega dela. Ni pa mogoče zaslediti razmisleka, da so »posebne potrebe« (npr. govorno-jezikovne težave – jecljanje) lahko socialno-kulturnega ali tudi političnega in ne le psihosomatskega izvora oz. da so vse »drugačnosti« posledica sovpivanja individualnih, pa tudi ekonomskih, kulturnih in političnih dejavnikov znotraj določene družbe. Drugi vprašljivi vidik zakonodaje so že oblikovane rešitve (večinoma le na področju učenja in doseganja izobrazbenih standardov) za prepoznane skupine učencev s posebnimi potrebami, s katerimi se na nek način predpostavlja, da so vsi npr. gluhi in naglušni potrebni enake količine prilagoditve, in na ta način posplošuje nekatere specifične lastnosti na vse pripadnike določene (manjšinske) skupine. V okviru drugih analiz smo že izpostavili problematičnost naše zakonodaje s področja šolanja hendikepiranih, v kateri sta zelo očitna medicinski in profesionalni diskurz oz. psihiomedicinska paradigma (več o tem v Lesar 2008), tako rekoč popolnoma spregledana pa je socialna pogojenost oviranosti (kar se očitno odraža pri

⁸ O teh redkih primerih prehajanja učencev s posebnimi potrebami med programi do sedaj nisem zasledila nobenih analiz, vendar pa so mi študenti poročali o dveh primerih OŠ, kjer so to, po njihovi oceni, precej uspešno izvajali.

populaciji učencev s hiperkinetično motnjo – ADHD – in pri osebah s čustvenimi in vedenjskimi motnjami).

Zaključimo lahko, da je področje formalnega opredeljevanja šolanja hendikepiranih zasnovano pretežno na distributivnem konceptu pravičnosti, v okviru katerega se osredotoča zlasti na doseganje enakih možnosti v izobraževanju. Ker so »posebne potrebe« razumljene le kot individualne lastnosti učencev, za katere je treba in mogoče poskrbeti na način dodatnih sredstev, ki omogočajo pozitivno diskriminacijo (dodatno strokovno pomoč, prilagoditev načinov preverjanja in ocenjevanja, prilagojeno organizacijo in časovno razporeditev pouka, pogojev pri napredovanju), v formalnih rešitvah ni mogoče zaslediti rešitev, ki bi se dotikale statusne in politične hierarhije v družbi oz. ki bi izpostavljale socialno-kulturno in politično pogojenost »posebnih potreb«. Lahko celo trdimo, da zakonsko predvideni postopki prispevajo k dodatni podvrženosti vzorcem interpretacije statusno vodilne skupine strokovnjakov (zdravnikov in psihologov), ki zaradi psihomedicinske paradigme še poglobljajo stereotipne in neredko podcenjujoče predstave o osebah, ki se soočajo z ovirami v procesu šolanja, ter tako utrjujejo statusno hierarhijo. Če upoštevamo ugotovitev, da je učni uspeh učencev s posebnimi potrebami v večinskih osnovnih šolah (Peček in Lesar 2006), kot tudi na eksternih preverjanjih znanja (Opara idr. 2010), še vedno statistično pomembno nižji kot pri ostalih učencih, potem lahko sklepamo, da pri večini hendikepiranih te zakonsko predvidene oblike prilagoditve in pomoči vsekakor niso dovolj učinkovite.

Zakonske rešitve pri šolanju učencev, ki jim slovenščina ni materinščina

Po Zakonu o osnovni šoli (2006, 2011) imajo otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije (10. člen) in za otroke, katerih materni jezik ni slovenski jezik, »se ob vključitvi v osnovno šolo organizira pouk slovenskega jezika in kulture, s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture« (Zakon o osnovni šoli 2011). Natančnejši pogled v obstoječo zakonodajo pokaže, da različni statusi priseljencev v Sloveniji določajo različne obsege pomoči pri učenju slovenščine.⁹ Po pregledu podpornih mehanizmov znotraj šolskega sistema z vidika učinkovitega učenja jezika okolja oz. drugega jezika ter tudi ohranjanja lastne kulture in jezika Slovenija (novo)priseljenim učencem ne zagotovi pogojev, da se lažje naučijo slovenščine ter hkrati razvijejo svojo kulturno identiteto. Pomembno je tudi izpostaviti, da učitelji slovenskega jezika do sedaj niso bili usposobljeni za poučevanje oseb, ki jim slovenščina ni materni jezik, kar pomeni, da se premalo poudarja pomen kakovostnega poučevanja slovenščine kot drugega jezika. Tako

⁹ Prosilci za azil so v prvem letu osnovnošolskega izobraževanja upravičeni do dodatnega pouka slovenščine v obsegu do 2 ur na teden, otroci beguncev pa so upravičeni do 300 (+ 100) ur dodatnega pouka slovenščine letno. Ekonomskim priseljencem in priseljencem s slovenskim državljanstvom je pravica do dodatnega pouka slovenščine v splošnih zakonih sicer priznana, vendar število ur ni opredeljeno (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 12).

so (novo)priseljeni učenci po 35-urnem tečaju večinoma deležni poučevanja slovenskega jezika kot učenci, ki jim je slovenščina materinščina (več o tem v Lesar, Čančar in Jug Došler 2012).

Če strokovna in politična javnost teh ugotovitev o nezadostnosti podpornih mehanizmov ne bo resneje vključevala v iskanje rešitev na področju šolanja učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, potem je jasno, da v Sloveniji še naprej ohranjamo asimilacijsko politiko in se na – v številnih raziskavah prepoznane (npr. Huddelstone idr. 2011; OECD 2010; Peček in Lesar 2006; Skubic Ermenc 2003) – ovire pri učni uspešnosti teh učencev ne odzivamo konstruktivno v smislu zagotavljanja enakih možnosti. Pogrešamo večjo senzibilnost na področju opredeljevanja šolanja tako (novo)priseljenih kot tudi prebivalcev Slovenije, ki niso pripadniki slovenske narodnosti (zlasti Romi in priseljenci iz nekdanje Jugoslavije), saj so dosedanje rešitve bolj kot ne »pesek v oči«. Jasno je, da mora človek razvijati svoj materni jezik¹⁰, če želimo, da bo na čim višji ravni obvladal tudi jezik okolja, v katerem poteka pouk, in ga le-ta pri šolskem napredovanju ne bo oviral. Dobro poznavanje in obvladovanje maternega jezika ter kulture pa je pomembno tudi za razvoj posameznikove identitete, kar pa je v našem šolskem sistemu precej spregledano, četudi je med cilji osnovnega šolanja mogoče prebrati, da je pomembno »razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije« (Zakon o osnovni šoli 2006). Tudi pri tej populaciji učencev so oblikovane le maloštevilne rešitve, ki jih lahko uvrstimo v distributivni koncept pravičnosti, in ni zaslediti rešitev, ki bi zmanjševale vpliv statusno in politično pogojene hierarhije.

Zaključimo lahko, da je na konceptualni in formalni ravni našega šolskega sistema mogoče prepoznati samo nekatere rešitve za marginalizirane skupine učencev, ki sodijo v distributivni koncept pravičnosti, oz. da tako rekoč ni prisotnega razumevanja nepravilnosti zaradi statusne in politične hierarhije.

Kako se takšna opredelitev pravičnega šolanja odraža pri udejanjanju ideje inkluzije?

Ker se ideja inkluzije v slovenskem prostoru povezuje skorajda izključno s šolanjem hendikepiranih učencev, bomo na začetku tega poglavja na kratko orisali, kako je le-ta razumljena v temeljnih dokumentih s tega področja (The Salamanca Statement 1994; UNESCO 2003). Osnovna ideja inkluzije je, da lahko šola s spreminjanjem obstoječih in ustaljenih načinov delovanja omogoči večjo vključenost in participacijo (v akademskem in socialnem smislu) doslej izključenih manjšinskih skupin oziroma tistih, ki so potisnjene na rob družbenega dogajanja. Torej ni namenjena le hendikepiranim (ki jih je po slovenski zakonodaji manj kot desetina), marveč tudi pripadnikom etničnih manjšin (precej več kot desetina vseh učencev) in tistim, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim položajem (najmanj vsak sedmi učenec); poleg teh so tu še učenci, ki pripadajo nomadskim skupinam,

¹⁰ Če učencu ne omogočamo razviti materinščine v dodelanem kodu (Bernstein 1996), mu s tem otežujemo tudi učenje jezika okolja. Vse to pa posredno vpliva tudi na rezultate na drugih predmetnih področjih (Save the children 2001).

pa iskalci azila in begunci, učenci z drugačno spolno usmeritvijo ter ne nazadnje fantje, ki tudi pri nas dosegajo bistveno slabši učni uspeh in so zaradi vedenjske problematike pogostejše preusmerjeni v specializirane programe. Če to opredelimo negativno, potem lahko trdimo, da je temeljna težnja zmanjševanje izključevanja, ki ga proizvajajo obstoječe šolske prakse. Da so tudi v slovenskem šolskem sistemu mnoge manjšinske skupine (učenci iz socialno-ekonomsko šibkejših družin, (novo) priseljeni učenci, učenci s posebnimi potrebami, Romi) učno manj uspešne, smo med razmišljanjem že izpostavljali (Dekleva in Razpotnik 2002; Peček in Lesar 2006; Strategija 2007; Opara idr. 2010; Vonta idr. 2011). Bistveno manj pa je dostopnih analiz o tem, kako se pripadniki marginaliziranih skupin počutijo sprejete in spoštovane v šolah in med vrstniki (npr. Vončina 2009; Koželj 2009). Toda pri udejanjanju ideje inkluzije je zelo pomemben kazalnik tudi socialna sprejetost oz. občutek pripadnosti in spoštovanja, zato je za udejanjanje ideje inkluzije nujno upoštevati tako ekonomsko kot statusno in še posebej politično hierarhijo.

Naslednja specifična značilnost pri udejanjanju ideje inkluzije na področju šolanja je, da bi se morale predvsem šole prilagajati raznolikosti svojih učencev, ne pa pričakovati, da se bodo vsi učenci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol. Koliko so pedagoški delavci in šole spodbujane k prilagajanju svojega dela, lahko sklepamo na podlagi zgoraj predstavljene zakonodaje, kjer se očitno kaže individualistično razumevanje vzrokov »posebnih potreb« in asimilacijske težnje. Na ta način se ohranja predpostavka, da če se lahko učenci s pomočjo zakonsko predvidenih prilagoditev vključijo v obstoječe delovanje večinskih šol, potem se lahko šolajo s svojimi vrstniki, v nasprotnem primeru pa se jih preusmeri v specializirane šole (npr. romski učenci so sedemkrat pogostejše vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom, čeprav tudi ti programi ne odgovarjajo na jezikovne in kulturne specifičnosti, ki te učence ovirajo pri vključevanju v večinske šole; v teh šolah je več kot dve tretjini fantov). Nekateri podatki torej kažejo na precejšnjo izključevalno naravnost naših šol. Šolski sistem namreč – podobno kot širša družba – bolj ali manj prefinjeno izloča tiste posameznike, ki se v njegov način delovanja ne vključijo najbolje oz. so znotraj sistema neuspešni po merilih, ki so prepoznana kot ključni kazalniki uspešnosti.

Posebnost mnogih opredelitev inkluzivno naravnane šolanja je tudi jasna osredotočenost na soudeležbo vseh učencev, s čimer presega koncept integracije, saj pri tem ne gre za razmislek, kako omogočiti dostopne modele in pogoje vsakdanjega življenja, marveč predpostavlja aktivno vključenost in izbiro kot nasprotje pasivnega sprejemanja dostopnih modelov in pogojev. Le tako utemeljeno in vedno znova premišljeno pojmovanje inkluzivnosti prepreči, da ne bi tudi uresničevanje ideje inkluzije zapadlo v funkcionalistično logiko v smislu ugotavljanja primernejšega porazdeljevanja sredstev, socialnega razvrščanja in tudi oblikovanja prilagojenih programov določenim skupinam pogostejše izključenih učencev. To so izrazito tehnična vprašanja in precej neučinkovita, če v procesu udejanjanja ideje inkluzije ne pride do prevetritve obstoječih programov večinskih šol, v katerih je pogosto globoko zakoreninjena kultura izključevanja, ki služi zlasti interesom šole, medtem ko metodiko vzgajanja in poučevanja, kurikul, organizacijo in kulturo šole ohranja nedotaknjeno.

Kako pa se (je) to odraža(lo) na ravni konkretnih izkušenj nemajhnega števila učencev, bomo prikazali s pomočjo osebnih pričevanj staršev ali učencev samih¹¹. V slovenski strokovni literaturi namreč ni dostopnih evalvacij s tega področja, zato smo analizirali pričevanja in ugotovili, da je pogostejše mogoče zaslediti naslednje izkušnje:

- nepripravljenost učiteljev prilagoditi vzgojno-izobraževalni proces pred izdano odločbo in v primeru, če v odločbi to ni bilo eksplicitno zapisano (npr. zahteva po glasnem branju pred razredom otroka z domnevno in pozneje potrjeno disleksijo; zahteva, da deček, ki je na eno uho popolnoma gluha in na drugega naglušna, poje, ker v odločbi niso zapisali prilagoditve pri ocenjevanju glasbene vzgoje);
- neupoštevanje izkušenj staršev in učenca samega pri opredeljevanju oblik pomoči (npr. otroku je po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pripadala 5-urna pomoč, ki pa je v takem obsegu ni več potreboval, kar je pri preverjanju odločbe tudi sam jasno povedal članom komisije, vendar je za naslednja tri leta ponovno dobil 5-urno dodatno strokovno pomoč, ki so jo v soglasju s starši deloma namenili učencu iz socialno-ekonomsko šibkega okolja);
- neizvajanje dodeljene strokovne pomoči (npr. slabovidni učenki so v odločbi zapisali, da je upravičena do ene ure individualne strokovne pomoči, ki je na šoli niso izvajali);
- predlog za postopek usmerjanja, podan na strokovno vprašljivih temeljih (npr. za deklico iz Albanije so na šoli predlagali postopek usmerjanja in jo »prepoznali« kot otroka z govorno-jezikovnimi motnjami; v postopku je morala izpolnjevati IQ-test oz. test sposobnosti v slovenskem jeziku in je bila na podlagi rezultatov testa prepoznana kot oseba z duševno motnjo ter usmerjena v osnovno šolo s prilagojenim programom).

Ugotovitve iz analize osebnih pričevanj so zgovorne same po sebi; večinoma so strokovno zelo vprašljive in z moralnega vidika povsem nesprejemljive. Iz njih je mogoče jasno razbrati, da dosedanja pravna opredelitev šolanja resnično ne zadošča, saj lahko šola na ta način postane precej nehumana, birokratska institucija, v kateri se (ali pa tudi ne!) uresničujejo le zakonsko predpisani ukrepi, ki pri zagotavljanju pravičnejšega šolanja, zlasti marginaliziranih, niso zadostni. Pri formalnem opredeljevanju šolanja marginaliziranih bi – če bi skušali udeležati idejo inkluzije – zato morali biti vključeni takšni sistemski mehanizmi, ki ne izhajajo le iz ekonomskih oz. materialnih, marveč tudi iz statusno pogojenih in na moči utemeljenih nepravilnosti. Poleg tega pa bi morale biti v šolskem prostoru

¹¹ Pričevanja, ki so jih starši oz. učenci in študenti zapisali, so bila zbrana v zadnjih 5 letih, in sicer tako priložnostno (ob srečanju konkretnih oseb v različnih (ne)formalnih kontekstih) kot tudi načrtovano v okviru študijskega procesa (študentke/-i razrednega pouka so na praksi spremljali konkretne učence ter zapisovali svoja opažanja in intervjuje z učenci, učitelji ipd.). Ta dokumentacija je shranjena pri avtorici tega prispevka. Ob tej priložnosti se zahvaljujem vsem, ki so bili pripravljeni svoje izkušnje deliti in tudi zapisati.

izpostavljene tudi jasne vrednote (spoštovanje, odgovornost, poštenost), ki bi pedagoške delavce nagovarjale k iskanju strokovno in etično čim bolj utemeljenih rešitev ter bi jim pomagale pri refleksiji vsakodnevnih pedagoških praks.

Zaključimo lahko, da trenutno uveljavljena konceptualizacija šolanja marginaliziranih skupin učencev – z jasno individualistično perspektivo na ovire, s katerimi se učenci soočajo v šolah, ter z zelo očitnim profesionalnim in medicinskim diskurzom pri opredeljevanju šolanja hendikepiranih – šole in pedagoške delavce ne spodbuja k razmisleku, kako so te ovire v bistvu prepletene še z dejavniki iz socialno-kulturnega in političnega področja. To pa je tudi možen razlog, da preštevni pedagoški delavci niti ne pomislijo, na kakšen način bi lahko s svojim delom o(ne)mogočili vpliv dejavnikov, ki izhajajo iz statusne hierarhije in iz struktur moči. Celo nasprotno, neredke šole obstoječo zakonodajo izkoriščajo za namene, da pridobijo ure dodatne strokovne pomoči in s tem zagotovijo (polno) zaposlenost nekaterim pedagoškim delavcem (več o tem Lesar 2009b, 2011)¹².

Na katerem konceptu pravičnosti in v skladu s katerimi etičnimi teorijami bi v prihodnje veljalo zasnovati vzgojno-izobraževalno dejavnost v Sloveniji?

Pri oblikovanju šole kot inkluzivno naravnane institucije bi bilo v prihodnje treba upoštevati ne le različne koncepte pravičnosti (distributivni koncept, koncept pripoznanja, koncept zastopanosti), marveč, kot je bilo v nekaterih analizah že izpostavljeno (npr. Kroflič 2003; Peček in Lesar 2006; Lesar 2007), tudi različne etične teorije (etika skrbi, komunitarna etika). Pretirano izpostavljanje temeljnih pravic oz. svoboščin in izvzemanje posameznika iz konkretne situacije, kar je očitno pri zagovornikih liberalne ideje enakosti možnosti, sta deležni precej očitne kritike zagovornikov etike skrbi in komunitarne etike. Pa tudi poskusa aplikacije le Rawlsove teorije socialne pravičnosti oz. le etike skrbi (Kroflič 2003; Peček in Lesar 2006) nas privedeta do ugotovitve, da sami po sebi nista dovolj pri utemeljevanju tako občutljivega področja družbenega delovanja, kot je šolanje. V procesu oblikovanja šole kot inkluzivno naravnane institucije ne smemo zanemariti niti vplivov razredne (šolske) skupnosti in v tem smislu moramo temeljito premisliti o oblikovanju kulture šole. Le-ta naj ne bi izpostavljala partikularne vrednote določenih dominantnih skupnosti, marveč naj bi vključevala kulture skupnosti, ki jim pripadajo njeni učenci¹³. Pri tem gre seveda za izjemno občutljivo področje,

¹² Morda bodo tovrstne prakse v prihodnje manj prisotne, saj je v ZUOPP (2011), ki je začel veljati 1. 12. 2012, v 26. členu jasno zapisano, da mora biti v strokovni dokumentaciji razvidno, »da je bil otroku zagotovljen kontinuum pomoči.« Vlagatelj se bo torej moral potruditi vsaj natančno zapisati, kateri ukrepi pri premoščanju ovir so bili do tedaj že izpeljani. Pri teh zapisih pa bi morali biti pozorni ne le na oblike pomoči zaradi akademske neuspešnosti, marveč tudi tiste oblike pomoči, s katerimi so skušali v šolah premostiti socialno izključenost oz. podcenjujoč odnos.

¹³ V sodobnosti zelo aktualna je npr. problematika predstavljanja pojma družine v okviru pouka, saj so pojmovanja močno pogojena s partikularnimi ideologijami posameznikov. Tako učitelji kot tudi kurikulum naj bi zlasti poskrbeli za poznavanje in spoštljivo obravnavo različnih oblik družinskega življenja, in ne vrednotili posameznih oblik kot boljših oz. slabših.

pa vendar je tudi z vidika interkulturalizma in v tem smislu soočanja raznolikih kultur to lahko način preseganja kulturnih nesoglasij in vzpostavljanja strpnega sobivanja. Sodobni načini življenja v družbi raznolikih kultur tudi od šole zahtevajo preoblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov ter načel njenega delovanja, ki bodo upoštevali to dejstvo raznolikosti in privedli do uresničevanja spoštljivega sobivanja. To pa je mogoče ob povezovanju idej interkulturalizma in liberalnega komunitarizma ter prepletanju etičnih teorij (etike skrbi in etike pravičnosti) pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih programov in dejavnosti šol (Lesar 2007, str. 84–105).

Pri opredeljevanju čim pravičnejšega šolanja za vse učence, ki bo pripomoglo k udeležanju ideje inkluzije, je torej treba upoštevati številne dejavnike, ki ne izhajajo le iz razvojnih oz. osebnostnih specifičnosti posameznika, marveč tudi iz ekonomskega, kulturnega in socialnega področja. Ob tem želimo še enkrat opozoriti, da na izključenost in/ali neuspešnost sovplivajo dejavniki iz vseh omenjenih področij, kar pomeni, da bo treba perspektivo na oviranosti pri učenju in socialni participaciji precej razširiti (več o tem v Lesar 2008) in ne izhajati samo iz individualistične perspektive. Toda ali je to kompleksnost vplivov sploh mogoče združiti v nek koherenten koncept pravičnosti?

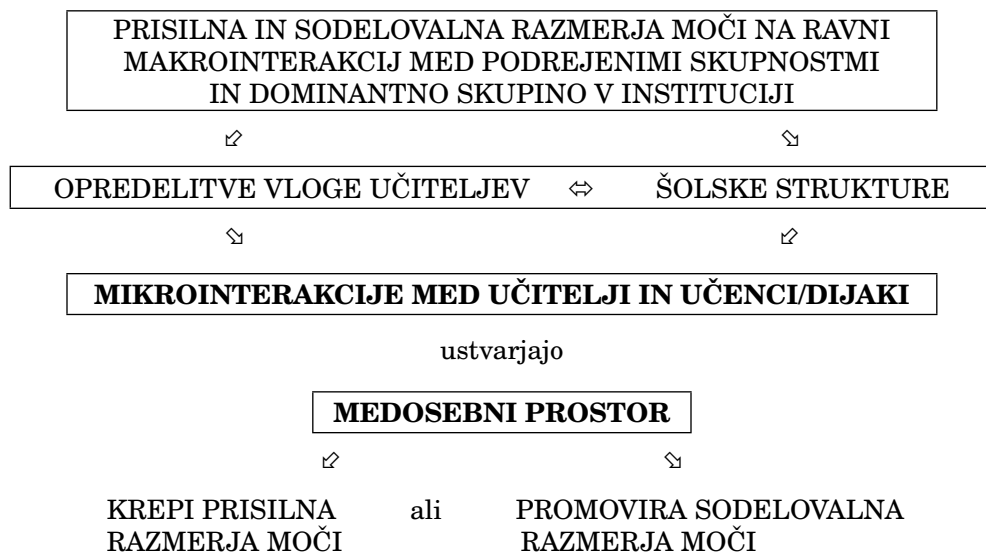
K. Lynch in Baker (2005) poudarjata, da bi bilo pri preoblikovanju šol v enakopravne institucije treba uporabiti holistični in integrativni pristop; sama govorita o »enakopravnosti pogojev«. Navajata štiri dimenzije, s pomočjo katerih si moramo prizadevati za doseganje enakopravnosti pogojev na področju šolanja:

- *Enakopravnost v vzgojno-izobraževalnih in sorodnih dejavnostih.* V tem okviru še posebej izpostavljata nepravilnosti, povezane z družbenim razredom, in dokazujeta potrebo po opustitvi togih politik razvrščanja učencev, izpodbijanja starševske moči pri izbiranju in razvrščanju učencev, pri spreminjanju kurikula ter pri oblikovanju šolskega sistema, ki bi bil za učence bolj vključujoč.
- *Enakopravnost spoštovanja in pripoznanja.* V tem okviru pozivata k bolj vključujočim šolskim procesom, v katerih gre za spoštovanje različnosti, kar se ne odraža le v šolski organiziranosti, temveč tudi v kurikulu, procesih poučevanja, učenja in vzgoje ter v sistemu ocenjevanja – in ne nazadnje tudi v kulturi šole.
- *Enakopravnost moči.* V ta namen pozivata k demokratizaciji odnosov med učitelji in učenci.
- *Enakopravnost ljubezni, skrbi in solidarnosti.* Učenci se s šolo ne soočajo le na intelektualni ravni, temveč imajo v procesu poučevanja in učenja pomembno vlogo tudi čustva. Zato je v šoli nujno treba najti čas za pogovor učiteljev z učenci o njihovih doživetjih in skrbih ter jim omogočiti prijetne izkušnje, ki prispevajo tudi k zadovoljstvu s šolanjem.

Enakopravnost pogojev pomeni izenačevanje tega, kar bi lahko poimenovali »realne možnosti« ljudi, pri čemer mislita na enako omogočanje in opolnomočenje posameznikov v konkretnih družbenih razmerjih. Pri tem dokazujeta, »da je enakopravnost v izobraževanju mogoče doseči samo, če prepoznavamo globoko

povezanost razmerij med šolanjem ter ekonomskim, političnim, socialno-kulturnim in emocionalnim sistemom v družbi.« (Lynch, Baker 2005, str. 132) To pomeni vzpostavljane sistemsko prepoznavnih struktur, ki omogočajo demokratizacijo razmerij moči v vseh njenih oblikah in s tem tudi socialno opolnomočenje (npr. bolj participacijske oblike demokratičnega sodelovanja, dejanske možnosti (so) odločanja, podkrepljene s kakovostno obveščenostjo, sredstvi in podporami) (Lynch in Lodge 2002, str. 188). Opisane dimenzije znotraj holističnega pristopa omogočajo analizo sistemskih rešitev kot tudi konkretnih procesov, ki se dogajajo na ravni učitelj – učenci, učitelj – starši.

Pri razmisleku o oblikovanju šol kot inkluzivno naravnanih institucij se moramo zavedati tudi, da lahko šolski (socialni) prostori navkljub vpetosti v obstoječa družbena razmerja delujejo po nekih svojih principih, pri čemer pa je ključni dejavnik pedagoški kader, ki s svojo predstavo o lastni vlogi vzgojitelja, predstavo o identitetnih možnostih otrok/učencev/dijakov in predstavo o družbi bistveno določa kakovost sodelovanja in sobivanja (Cummins 2003, str. 55). Pojmovanje moči kot odnosne značilnosti je torej ključno pri iskanju rešitev za nepravilnosti, ki jih v procesu šolanja doživljajo kakor koli že opredeljeni »drugačni učenci« (Ng 2003, str. 207). Sodelovalna razmerja moči na makroravni (glej preglednico 1) predpostavljajo, da moč ni nespremenljiva, vnaprej določena količina, marveč se rodi iz medosebnih in medskupinskih razmerij ter se v teh razmerjih med sodelujoče tudi porazdeljuje. Opolnomočenje je zato mogoče opredeliti kot skupno oblikovanje moči, kar pa se v razredih lahko dogaja zlasti v interakcijah med učitelji in učenci (Cummins 2003, str. 52).



Preglednica 1: Prisilna in sodelovalna razmerja moči na makro- in mikroodnosni ravni (Cummins 2003, str. 52; poudarila I. L.)

Cummins torej posebej izpostavlja pomen medosebnega prostora pri osebнем opolnomočenju, ki se lahko dogaja tudi v sistemih, v katerih participacija in soodločanje v procesu šolanja nista vključena v sistemske strukture, jih pa v svoje pedagoške prakse vključujejo posamezni (ali pa vsi) učitelji na določenih šolah. Poudariti je treba, da opredelitev tako učiteljeve vloge kot same šolske strukture določa mikrointerakcije med učitelji in učenci ter skupnostmi, ki oblikujejo prostor medosebnega, znotraj katerega se spodbuja pridobivanje znanja in oblikovanje identitet. Opredelitve vloge učitelja so odvisne zlasti od predstav učiteljev o pričakovanjih, sposobnostih in ciljih šolanja raznolikih učencev, ki jih lahko povsem konkretno prepoznavamo npr. pri upoštevanju in vključevanju kulturno pogojenih perspektiv na določeno tematiko, pri pripravi nalog za te učence. Šolske strukture pa predstavljajo organizacijo vzgojno-izobraževalnega sistema v širšem pomenu, ki vključuje tako šolsko politiko kot pestrost programov, kurikula in ocenjevanja. Ta organizacijska struktura je v večini držav sicer urejena tako, da doseže cilje vzgoje in izobraževanja dominantne skupine v družbi, toda če upoštevamo holistični pristop oblikovanja šol kot enakopravnih institucij, lahko šolske strukture definiramo tudi drugače.

Moč se torej oblikuje in tudi porazdeljuje v tem medosebnem prostoru, v katerem se srečujejo nazori in identitete. Cummins (2003, str. 51) poudarja, da so interakcije med učitelji in učenci najneposrednejši dejavnik (ne)uspeha učencev v šoli in jih lahko gledamo z dveh vidikov: (1) z vidika poučevanja – učenja v ožjem smislu ali pa (2) preko učiteljevega posredovanja pri oblikovanju identitete. Pri prvem vidiku so v ospredju strategije in tehnike poučevanja, ki jih učitelji uporabljajo z namenom podpore pri razvoju bralnih spretnosti, spoznavnih zmožnosti ter pri pridobivanju znanj. Drugi vidik predstavljajo sporočila, ki jih učitelji v komunikaciji prenašajo na svoje učence glede na njihove identitete – kdo so ti učenci v očeh učitelja in kaj lahko, po njegovem mnenju, postanejo. Osrednja podmena teh mikrointerakcij je, da so načini posredovanja pri oblikovanju identitete med učitelji in učenci pomembnejši dejavnik uspešnosti učencev kot nešteto različnih tehnik poučevanja.

Predstavljeni koncept ustvarjanja medosebnega prostora v šolah na specifičen način povezuje koncept pripoznanja in reprezentacije, saj je za ustvarjanje kakovostnega medosebnega prostora, ki marginalizirane učence opolnomoči, potrebna vsakokratna kritična refleksija odzivov na institucionalni in medosebni ravni. Ker tudi raziskovalni izsledki (več o tem v Lesar 2009c) opozarjajo na izjemno vlogo pedagoškega in vodstvenega kadra šol, ki odločilno vpliva na uresničevanje ideje inkluzije in najdevanje čim pravičnejših rešitev, bi bilo vso to kompleksnost šolskega delovanja in pestrost rešitev, ki jih ponujajo različni koncepti, nujno treba vključevati v študijske programe, ki vodijo do pedagoških in vodstvenih poklicev.

Sklepne ugotovitve

Zavedanje prepleta vplivov različnih dejavnikov, ki izhajajo iz ekonomske, statusne in politične hierarhije in niso posledica le individualnih specifičnosti,

je nujno, če želimo oblikovati šolski sistem, ki bo omogočal udejanjanje ideje inkluzije. V našem šolskem sistemu je trenutno prisoten le redistributivni koncept pravičnosti, a tudi ta pri nekaterih populacijah marginaliziranih učencev ni v celoti uresničen (tako npr. učencem, ki jim slovenščina ni materinščina, ni omogočeno učenje slovenskega jezika kot jezika okolja oz. drugega jezika, spoznavanje njihove lastne kulture in učenje maternega jezika). Zato bi bilo formalnopravno opredeljevanje celotnega šolanja, in ne le šolanja marginaliziranih, v prihodnje treba utemeljiti na konceptu 3 R-jev in tako strokovne delavce šol – preden »zaposijo« za dodatne razdeljive dobrine za marginalizirane – spodbujati h kritični refleksiji poglobljanja oviranosti posameznih učencev zaradi statusne in politične hierarhije učencev (npr. zahtevano poročilo o dosedanjem zagotavljanju kontinuuma pomoči (ZUOPP 2011) naj ne bi oblikovali samo strokovni delavci, ampak tudi učenec sam in njegovi starši; v njem naj bi izpostavljali tako dosedanje oblike pomoči na akademskem področju kot tudi oblike pomoči s področja socialne izključenosti in/ali podcenjujočega odnosa v razredih).

Po dosedanjih izkušnjah je jasno tudi, da zgolj pravno opredeljevanje področja šolanja na noben način ne bo omogočalo najdevanja konstruktivnih rešitev v šolskem vsakdanu, zato je nujno potrebna jasna izpostavitve vrednotne lestvice delovanja šolskega sistema, ki bi morala biti prepoznavna tako v konceptualnih izhodiščih kot tudi v etičnih kodeksih. Očitna vpetost sodobne šole v tržnoorientirano družbo, ki se tudi na področju šolanja kaže v postopnem spreminjanju vseh vrednot v eno samo, ekonomsko vrednoto (več o tem Laval 2005; Lesar 2009d) in nujnega upoštevanja principa izbire, je pri uresničevanju ideje inkluzije lahko kontradiktorna. Sočasni obstoj inkluzivno naravnane šolanja in segregiranih (speciliziranih) šol vpliva na to, da se izbira opravlja pri vprašanju, kje so/bodo učenci nameščeni. V tem procesu – komu bo torej dana največja možnost izbiranja in odločanja (učencem in njihovim staršem ali birokratom) – obstaja največja stopnja napetosti. V ozadju tega pa se skriva še en problem, in sicer, koliko so starši iz različnih socialno-ekonomskih razredov sploh sposobni razpravljati in se odločati o vseh možnostih, ki so jim nepoznane in slabo dostopne. S. Riddell (2004, str. 100), ki je raziskovala napetost med principoma inkluzije in izbire, ugotavlja, da mora biti princip inkluzije nad principom izbire, kajti hegemonija individualnega potrošništva (tj. izbire) lahko povzroči izgubo vidika širših idej omogočanja pravičnega šolanja (tj. inkluzije). V prihodnje bo za zagotavljanje udejanjanja ideje inkluzije torej treba narediti temeljito analizo tistih vrednot, ki so prisotne pri opredeljevanju šolanja (še posebej marginaliziranih) in v delovanju šolskega sistema, ter prepoznati, katere niso podporne tej ideji. Prepričani smo, da sta samo jasna izpostavitve temeljnih vrednot pri šolanju in etičnost pedagoških delavcev lahko porok, da ne bo več prihajalo do strokovno in etično tako vprašljivih praks, kot smo jih predstavili v prispevku.

Zaključimo lahko, da mora šola ohranjati primarno vlogo kulturne institucije, ki je usmerjena k znanosti, umetnosti, etičnosti, socialnosti ipd., in se ne prepušča trenutno aktualnim ekonomskim potrebam in vrednotam. Ali kot je o tem razmišljal Gogala že v prvi polovici 20. stoletja: »[...] Zakaj že zelo površen pogled v današnje življenje priča, da šola od tega splošnega življenja ne more sprejemati

kakih velikih pobud za svojo duhovnost in normativnost. Obratno, to življenje bi skušalo šolo in učitelja odtegniti od njegovih bistvenih elementov in ga potegniti k materialistični in utilitaristični usmerjenosti, kar pomenja, da bi prvo mesto zavzemalo vprašanje po *materialni vrednosti* in po *koristi*, ne pa po *notranji vrednosti*.« (Gogala 1933, str. 107)

Literatura in viri

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London, Bristol: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. V: S. J. Ball (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 15–29.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training. (2012). *Education and Training 2020: European benchmarks*. Dostopno na: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/statistics-and-indicators/education-and-training-2020-benchmarks.aspx> (pridobljeno 12. 12. 2012).
- Cummins, J. (2003). Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where Are Identity, Intellect, Imagination, and Power in the New Regime of Truth? V: P. Trifonas (ur.). *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*. New York, London: RoutledgeFalmer, str. 41–60.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, št. 3, str. 107–120.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike: uvod v praktično pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education: Fairly different*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Huddeleston, T., Niesse, N. J., Ni Chaoimh, E. in White, E. (2011). *Migrant integration policy*. Bruselj: British Council and Migration Policy Group. Dostopno na: http://www.izvoznookno.si/Dokumenti/Podatki_o_drzavah/svedska/Predstavitev_drzave_4243.aspx (pridobljeno 7. 3. 2011).
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN)*. (1989). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (pridobljeno 25. 4. 2005).
- Koželj, E. (2009). *Učitelj in romski učenci z vidika ekološkosistemske teorije (magistrsko delo)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Slo-*

veniji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 24–35.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: Uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 90–109.
- Lesar, I. (2009a). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 334–348.
- Lesar, I. (2009b). Usmerjanje – komu je namenjeno in kam lahko vodi. *Defektol. slov. (Ljubl.)*, 17, št. 2, str. 80–88.
- Lesar, I. (2009c). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2009d). Slovenska pedagogika pred izzivi reformiranja šolskega sistema. *Revija 2000*, št. 211–213, str. 33–46.
- Lesar, I. (2011). Senčna stran individualizacije. V: K. S. Ermenc (ur.). *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti? Zbornik mednarodnega posveta*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 35–37.
- Lesar, I., Čančar, I. in Jug Došler, A. (2012). Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo) priseljenih učencev. *Dve domovini* (tiskana izd.), št. 36, str. 59–72.
- Lynch, K. in Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3, št. 2, str. 131–164.
- Lynch, K. in Lodge, A. (2002). *Equality and Power in School: Redistribution, recognition and representation*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Skubic Ermenc, K., Peček Čuk, M., Lesar, I. in Pevce Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Ng, R. (2003). Toward an Integrative Approach to Equity in Education. V: P. P. Trifonas (ur.). *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*. New York, London: RoutledgeFalmer, str. 206–219.
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države? *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 102–123.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes – volume II*. Dostopno na: http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html (pridobljeno 15. 4. 2011).
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni – Lukšič, M., Zorc – Maver, D., Bregar – Golobič, K., Molan, N., Vovk, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ, Pedagoški inštitut.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 1, str. 10–34.
- Riddell, S. (2004). Inclusion and choice: mutually exclusive principles in special educational needs? V: D. Mitchell (ur.). *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 120–138.
- Save the children. (2001). *Denied a future? Summary*. London.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Statistični urad Republike Slovenije. (2012). *Mednarodni dan boja proti revščini 2012*. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5070 (pridobljeno 12. 12. 2012).
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). World conference on special needs education: access and quality. Salamanca: UNESCO. Dostopno na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (pridobljeno 15. 9. 2005).
- UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & a Vision (Conceptual Paper)*. Dostopno na: <http://www.unesco.org/education/inclusive> (pridobljeno 15. 9. 2005).
- Vončina, V. (2009). Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 4, str. 148–163.
- Vonta, T. idr. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Šolska zakonodaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 107–143.
- Zakon o osnovni šoli*. (2006). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (pridobljeno 14. 4. 2011).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2000). Ljubljana: Uradni list RS, št. 54/2000.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2007). Ljubljana: Uradni list RS, št. 3/2007.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2011). Ljubljana: Uradni list RS, št. 58/2011.

Irena LESAR, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

THE IDEA OF INCLUSION – BETWEEN VARIOUS CONCEPTS OF JUSTICE AND ETHICAL THEORIES

Abstract: In the article, school is presented as a social space marked by the constant meeting and interweaving of individual, sociocultural, economic, and political characteristics of the individual and society. Since schooling has become a standard social practice in the majority of societies, solutions are currently being sought as to how to enable equal opportunity in the process of schooling, i.e., how to prevent the influence of conditions beyond an individual's control (gender, socioeconomic status, culture, handicap) on academic success. In seeking solutions, it is necessary to take into account the various hierarchies in society (economic, status, political) that are a crucial source of inequality among pupils, and to design schools not only according to the concept of distributive justice, as is the case in Slovenia today, but to also take into account the concept of recognition and representation, and therefore to consider a holistic, integrative approach. Experience shows that defining the field of schooling in a way that conforms only to the concept of justice is insufficient; in order to create the conditions required to realize the idea of inclusion, it is necessary to stress key values. This means considering—on the basis of various ethical theories (the ethics of justice, the ethics of care, community ethics)—which values provide more or less support for achieving the idea of inclusion. In the everyday meeting of pupils and teachers, we must not overlook the influence of the so-called interpersonal space, which can either contribute to the empowerment and progress of pupils or can fail to do so, depending on the perceptions of teachers regarding the expectations, capabilities, and goals of educating (marginalized) pupils.

Keywords: inclusion, distributive justice, recognition, representation, holistic approach, ethical theories, interpersonal space

E-mail for correspondence: irena.lesar@guest.arnes.si