

Dr. Irena Lesar

Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih

Povzetek: Namen prispevka je poiskati odgovor na vprašanje, kako vplivata konceptualizacija in formalizacija šolanja hendikepiranih na udejanjanje inkluzivnih idej v izobraževanju. Pri tem je v veliko pomoč poznavanje diskurzov, ki so se sčasoma razvili v ločenem šolanju (medicinski, laični, diskurz usmiljenja in pravic), pa tudi poznavanje osnovnih paradigem posameznih znanstvenih disciplin (psihomedicinska, sociološka in organizacijska paradigma), ki tako ali drugače obvladujejo področje šolanja. Soočenje diskurzivnih, paradigmatških in socioloških vidikov omogoča zanimiv vpogled v kompleksnost ter raznolikost opredeljevanja šolanja, saj vsi ti vidiki močno pogojujejo iskanje rešitev za »drugačnosti« učenecv v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Poznavanje diskurzov, ki so v ozadju konkretnih načinov uresničevanja inkluzivnosti pri šolanju, torej pri spodbujanju socialne in akademske participacije ter doživljanja sprejetosti in uspešnosti učenecv, omogoči ne le razumevanje, zakaj se strokovne rešitve precej razlikujejo, marveč tudi, zakaj se pri doseganju inkluzivne naravnosti šol v različnih šolskih sistemih osredotočajo na različne skupine marginaliziranih učenecv.

Ključne besede: medicinski diskurz, diskurz usmiljenja, laični diskurz, diskurz pravic, pedagoški diskurz, psihomedicinska paradigma, sociološka paradigma, organizacijska paradigma, model primanjkljaja, transakcijski model.

UDK: 376

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Irena Lesar, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, e-naslov: irena.lesar@guest.arnes.si

Uvod

Pojmovanje inkluzivnosti na področju šolanja je tako pri nas kot tudi v zahodnoevropskih deželah večinoma osredotočeno na populacijo hendikepiranih oz. učencev, ki so v slovenskih uradnih dokumentih opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami. Zakaj je tako? Morda je enega izmed razlogov mogoče iskati v dejstvu, da so bili v zgodovini to tisti učenci, ki praviloma niso bili učno in socialno uspešni v tedanjih šolah in so tako rekoč izpadli iz šolskega sistema. V večini dežel se je za te posameznike, ki so bili v 19. stoletju izključeni iz šolskega pa tudi iz splošnega družbenega življenja, začela razvijati zelo humana iniciativa ustanavljanja zavodov, kjer so jim dajali zlasti zatočišče in oskrbo ter pozneje oblikovali tudi njihovim specifičnostim prilagojene programe. Prve internatske šole so bile namenjene gluhim in naglušnim, potem slepim in slabovidnim, delovali pa so tudi različni prevzgojni zavodi. Te ločene ustanove so bile na začetku pogosto pod zaščito različnih religioznih združenj, sčasoma pa so skrb za vzgojo in izobraževanje ter za ustanavljanje ločenih šol prevzele države. Možnost segregiranega oz. ločenega šolanja za hendikepirane obstaja še dandanes v številnih evropskih državah: Danski, Franciji, Irski, Luksemburgu, Avstriji, Finski, Veliki Britaniji, Sloveniji ... (več o tem v Meijer idr. 2003, str. 331). Za druge »drugačnosti« učencev, ki ravno tako bistveno vplivajo na socialno ter akademsko participacijo in uspešnost (npr. socialno-ekonomski status družine, iz katere prihaja učenec, materni jezik in kultura), pa v večini razvitejših držav ni predvidenih ločenih šol. Izjema so npr. geto šole za romske učence, ki se pojavljale tudi na evropskih tleh, čeprav niso imele ne institucionalne ne formalne podlage za svoje delovanje. Tudi ustanavljanje ločenih šol za pripadnike različnih socialno-ekonomskih slojev, za katere so bile na začetku ustanavljanja osnovnega šolanja predvidene ločene šole, je bilo v večini evropskih držav, vsaj na osnovnošolski ravni, odpravljeno v drugi polovici 20. stoletja. Ostanki t. i. zunanje diferenciranega šolskega sistema so sicer še danes opazni v ureditvah nekaterih evropskih držav (npr. Nemčija in Avstrija še vedno ohranjata zunanje

diferenciran sistem na ravni obveznega šolanja), vendar je le-ta utemeljen na predpostavki, da takšen sistem omogoča vsem otrokom optimalen razvoj in zmanjševanje razlik.¹

Na podlagi tega hitrega preleta razvijanja ločenih šol lahko sklenemo, da je dandanašnji največji delež posameznikov, ki izkušajo institucionalno ločenost vzgojno-izobraževalnega procesa, hendikepiranih učencev oz. učencev s posebnimi potrebami ter v nekaterih državah obstaja tudi sistemska ločenost šol glede na spol učencev. V večini dežel pa so v redne šole vključeni učenci, pripadniki drugih manjšinskih skupin (revni učenci, učenci priseljencev oz. učenci manjšinskih etničnih skupin itn.), ki pogosto izkušajo bodisi socialno ali akademsko izključenost kot tudi neuspešnost in posledično preusmeritev v segregirane oblike šolanja (več o učni uspešnosti deprivilegiranih skupin učencev v slovenskem osnovnošolskem sistemu glej Peček in Lesar 2006). Vendar inkluzivnosti šolskih praks ne moremo ugotavljati le na ravni izobraževalnih sistemov v posameznih državah (enotrini, večtirni, dvotirni), marveč je po priporočilih relevantnih mednarodnih dokumentov (Konvencija o otrokovih pravicah 1989; Salamanška izjava 1994, Unesco 2000) treba segregativne oz. neinkluzivne prakse prepoznavati tudi v okviru rednih šol, tj. šol, v katerih se šola večina učencev podobne starosti. Za razumevanje bolj ali manj inkluzivnih rešitev, ki jih v nekaterih šolskih sistemih razvijajo za različne marginalizirane skupine učencev, pa je treba poznati tako perspektive, skozi katere je mogoče kritično vrednotiti predlagane rešitve, kot tudi diskurze, ki obvladujejo argumentacijo izbranih rešitev, ter paradigmatiska izhodišča strok/strokovnjakov, ki skušajo uveljaviti svoje pojmovanje najprimernejših ukrepov.

Razmerja med diskurzi, paradigmi in modeli

Za boljše razumevanje udejanjanja nekaterih konceptov šolanja hendikepiranih pa tudi marginaliziranih učencev je treba vključiti analizo diskurzov, ker le-ta omogoči razgrnitev področja šolanja v skladu s tem, kako je to strukturirano skozi jezik. Prav ta strukturacija ima namreč za nekatere posameznike konkretne materialne posledice. Poznavanje diskurzov na določenem področju družbenega delovanja nam hkrati olajša razumevanje strokovno-političnih argumentacij predlaganih rešitev.

Diskurz je pojem, ki ga proučujeta kritično jezikoslovje oziroma kritična analiza diskurza ter skuša prikazati razmerje med posameznikom in ustanovo, kot se izraža v jeziku oz. kot se izraža v celoti diskurzivnih praks v okviru ustanove ali družbe (Skubic 2005, str. 93–94). Diskurzi naj bi bili glavni vzvod oblikovanja naših vednosti in vrednot pa tudi diskurzivnih praks, kjer je v ospredju pojem subjektnega položaja, kot ga je opredelil Foucault (prav tam). Opre-

¹ V tem prispevku ne bo posebej tematizirano vprašanje zasebnih šol, ki zaradi bolj ali manj visokih šolnin v večini evropskih držav predstavljajo izbor učencev glede na socialno-ekonomski položaj družine, iz katere prihajajo.

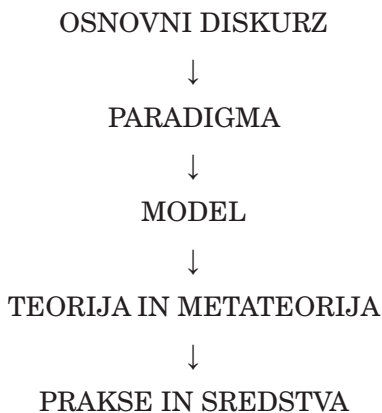
delitve diskurza so številne², toda v tem razmišljanju se zdi opredelitev Fairclougha (1992, str. 128, v prav tam, str. 94), ki pravi, da gre za »poseben način konstruiranja predmetnih vsebin«, pri čemer »predmetne vsebine – področja znanja – vstopajo v besedila le v posredovani obliki posebnih konstrukcij«, tista, ki najboljše zaobjame nadaljnje prikazovanje diskurzov na področju ločenega šolanja. Ob tem pa je treba izpostaviti, da ta »besedila« izjemno močno vplivajo na predstave oz. mentalne sheme akterjev v družbenih institucijah, ki se izražajo v njihovem delovanju s svojimi »klienti«.

G. Fulcher (1989, str. 4) je prepričana, da je jezik v okviru različnih družbenih dogajanj uporabljen z namenom prepričevanja drugih. Na tem diskurzivnem področju (npr. kako se določen problem ali vprašanje razčlenjuje) se razvijajo različne taktike prepričevanja z namenom, da ključni odločujoči sprejmejo določeno stališče. Zato je nujno, da se razišče in ugotovi, na čem je utemeljena trenutno aktualna perspektiva ter argumentacija takšnih ali drugačnih rešitev pri šolanju hendikepiranih učencev kot tudi drugih, ki izkušajo izključenost. Njena trditev, da je način uporabe jezika zelo pomemben, saj je instrument moči (prav tam) zelo prepričljiv. Diskurz je v tem kontekstu razumljen v smislu uporabe jezika kot socialne prakse, to pomeni, da je vsako govorno dejanje hkrati tudi socialno dejanje (Fairclough 1997, str. 258, v Skubic Ermenc 2003 str. 52) in vsak jezikovni dogodek del reprodukcije ali produkcije socialne situacije, ki jo bodisi ohranja ali pa transformira (več o tem glej prav tam str. 52–53). Takšna opredelitev diskurza izhaja iz teorij, ki kulturne boje razlagajo na podlagi povezovanja jezikovnih ved in socioloških teorij konflikta, ki družbo opisujejo kot polje stalnih konfliktov, na katerem se posamezne družbene skupine bojujejo za svoj obstoj in prevlado. Za prevlado pa se bojujejo tudi pomeni: vprašanje je, čigav pomen in čigava interpretacija v družbi ali neki konkretni interakciji (ob)velja (prim. Skubic Ermenc 2001, str. 193, 194).

Zakaj vključiti tudi diskurzivni vidik v poskus razumevanja uresničevanja integracije pa tudi inkluzivnosti v različnih državah, je morda vprašanje, ki na tem mestu zahteva svoj odgovor. Nujnost vključitve diskurzivne analize pojasnjuje Stangvik (1998, str. 139), ko ugotavlja, da je za kritično analizo konceptov, modelov in praks specializiranega izobraževanja treba analizirati znanstveni jezik, delitev praks med različne institucije in načine, kako so osebe prepoznane

² *Diskúrz* je pojem, ki izvira iz latinske besede *discursus*. V lingvistiki in družboslovju se razvije kot termin, ki označuje *skladno, celostno množico izjav* (tj. zapisanih ali govorjenih sporočil), sklenjeno obliko govorice, ki je lahko zapisana (besedilo) ali govorjena (pogovor v družbenem, političnem, kulturnem kontekstu). Od šestdesetih let prejšnjega stoletja ima poleg temeljnega pomena *pogovor ali poglobljena razprava* (primerjaj: *diskusija*) dodatno vsebino. Pojem so sredi 20. stoletja razširili mnogi misleci, najkoreniteje izpelje transformacijo Michel Foucault. Pogosto se ti razširjeni pomeni pri različnih avtorjih izključujejo. Ena izmed definicij je na primer: »Diskurz je sistem prikazovanja, ki se razvije v družbi in omogoča usklajeno sporočanje v posameznem območju zanimanja.« Danes je teorija diskurza eno izmed uveljavljenih področij socioloških in filozofskih raziskav. (Wikipedija) Za G. Kressa so diskurzi »sistematično organizirani nizi izjav, ki izražajo pomen in vrednote določene ustanove« (Kress 1989, str. 7, v Skubic 2005, str. 94). »Diskurz prenaša pomen o naravi ustanove, iz katere izhaja; žanr prenaša pomen o konvencionalnih družbenih priložnostih, pri katerih nastajajo besedila.« (Prav tam)

kot subjekti. Takšen projekt pa zahteva razširitev osnovnih vedenj in odpiranje področja specializiranega izobraževanja še drugim znanstvenim področjem (zgodovini, antropologiji, sociologiji itn.). Sam skuša v svojem polemičnem prispevku Nasprotujoče perspektive na učne težave prepoznati nekatere medije in orodja pri konstrukciji vednosti na področju specializiranega izobraževanja. Objektivacija poteka prek družbenega pogajanja in konstrukcija pomena se dogaja na različnih, med seboj povezanih ravneh kot tudi v različnih okvirih, ki so v bistvu med seboj tudi v nekem hierarhičnem razmerju (glej preglednico 1). Osnovni diskurz, ki se lahko porazdeli na nekaj posamičnih diskurzov (kot bomo videli v nadaljevanju), je pogosto obremenjen s političnimi in profesionalnimi interesi. Osnova vsakega diskurza je posebna perspektiva s skupnim zbirkom vrednotnih predpostavk, ki rabijo predvsem temu, da filtrirajo nove informacije.



Preglednica 1: Razmerja med diskurzi, paradigmami, modeli, (meta)teorijami in praksami (po Stangvik 1998, str. 140)

Nadalje je tu način znanstvenega raziskovanja, ki je povezan s paradigmi, modeli, teorijami in metateorijami. Pri tem Stangvik (prav tam) opozarja, da paradigme niso povsem eksplicitne, marveč potopljene v jezik znanstvene skupnosti, zaradi česar jih je včasih težko razločevati. Ali kot izpostavlja Lewis (1998, str. 92), je paradigma medsebojno povezan niz predpostavk, vrednot in metodologij, ki so pojmovane kot aksiomatične, nedvoumne in katerih ni mogoče nadalje preiskovati v okviru same paradigme. V procesu generalizacije torej paradigme rabijo predvsem pri definiranju problemov in metod, ki se jih pojmuje kot veljavne na določenem raziskovalnem področju. Pojem model označuje specifičen način urejanja vednosti/znanja in prakse v okviru dominantne paradigme; kar je Kuhn poimenoval kot »normalna znanost«, ki daje prednost nekatere tipom znanja in praks na račun drugih (Stangvik 1998, str. 141). Pojem teorija se nanaša na višje ravni konstrukcije in preverjanja znanja. Teorije se lahko razvijajo s pomočjo logične dedukcije iz a priori predpostavk ali temeljijo na induktivnih strategijah. Metateorija pa usmerja pozornost na vrednotne

odločitve, ki so vedno del konstrukcije teorije (prav tam). Vse te ravni so med seboj močno povezane oz. vplivajo še zlasti na konkretne prakse in sredstva, ki hendikepiranim kot tudi marginaliziranim osebam pripisujejo specifičen pomen in jih postavljajo v posebne položaje.

Pa si pogledjmo, katere diskurze je v svojih analizah prepoznala G. Fulcher (1989), saj nam bodo omogočali razumeti težave pri udejanjanju integracijskih in inkluzivnih teženj, s katerimi se soočamo tudi v našem šolskem sistemu.

Diskurzi v ločenem izobraževanju

Pri analiziranju udejanjanja integracijskih teženj v nekaterih državah je G. Fulcher (1989) ugotovila, da je nezmožnost³ (angl. disability) osrednja kategorija systemskega urejanja šolanja hendikepiranih v tem pomenu, kako države blaginje (angl. welfare states) urejajo pravilno (po)razdelitev svojih državljanov. Pri tem izpostavlja, da je poškodba oz. okvara (angl. impairment) predvsem medicinski pojem za anatomsko izgubo ali izgubo telesne funkcije, medtem ko je pojem nezmožnost (angl. disability) utemeljen na predpostavki, da gre za merljivo, funkcionalno izgubo, ki je posledica poškodbe. Hendikep (angl. handicap) pa je socialna posledica, pogojena z okoljskimi in družbenimi dejavniki, ki osebi preprečujejo, da bi poskušala dosegati kar največ glede na osebni potencial. (Fulcher 1989, str. 22) V tem kontekstu je nezmožnost politični in socialni konstrukt, uporabljen za upravljanje posameznikov. Po analizi uporabe pojma v različnih razpravah je prepoznala štiri poglavitne diskurze nezmožnosti: medicinski diskurz, laični diskurz, diskurz usmiljenja in diskurz pravic. V zadnjem času se pojavlja še peti diskurz, »menedžment« diskurz (Slee 1998, str. 128), v katerem je osrednja tema »upravljanje nezmožnosti«. Ta tematika se je začela pojavljati med strokovnimi izvedenci in vladnimi socialnimi agencijami. Ob tem je treba poudariti, da ti diskurzi pomembno vplivajo in sooblikujejo prakse v modernih socialnih državah ter bodisi tekmujejo ali se kombinirajo, da konstituirajo zakonodajne odločitve, poročila, izobraževalne in druge prakse. V naslednji preglednici je prikazano, kako se v teh različnih procesih diskurzi nezmožnosti pogosto kombinirajo:

³ Pri prevajanju pojma *disability* se pojavijo precejšnje zadrege, kajti v slovenski strokovni literaturi je mogoče zaslediti številne prevode; poleg nezmožnosti (npr. Peček 1999) se pojavijo še izrazi motnja, težava (npr. Novljan 1997) pa tudi prizadetost oz. hendikep (Zaviršek 2000). Prevod tega pojma resnično ni nepomemben, saj na neki način kaže, kateri diskurz pri opredeljevanju je avtorju bližje. Toda tudi angleško govoreči avtorji pojmujejo ta izraz precej različno; večinoma je razumljen v tem pomenu, da je to stanje, ki izhaja iz posameznikove poškodbe, okvare, le redko omenjajo vpliv širšega socialnega konteksta (npr. Fulcher 1989); nekatera pojmovanja pa izpostavljajo predvsem socialno strukturiranost družbe, odgovorno za kulturno zatiranje (npr. UPIAS – The Union of the Physically Impaired Against Segregation). Očitno je, da sta omenjeni pojmovanji tako različni, da bi bilo treba za izraz *disability* poiskati različna pojma (nezmožnost za prvo in oviranost za drugo pojmovanje) oz. da je treba pojem prevajati v pomenu, kot ga razume določeni avtor.



Preglednica št. 2: Temeljne značilnosti in razmerja med različnimi diskurzi na področju ločenega šolanja

Medicinski diskurz povezuje poškodbo in nezmožnost. Nezmožnost je v tem diskurzu pojmovana kot enostavno opazna oz. intrinzična, predvsem pa objektivna značilnost osebe. Medicinski diskurz nezmožnosti ima deficitarno individualistično konotacijo, ki s pomočjo prepričljivega znanstvenega statusa in nevtralnosti depolitizira nezmožnost. Ta je razumljena predvsem kot tehnično vprašanje, in ne kot vprašanje moči. Medicinski diskurz individualizira nezmožnost, saj so bolezni, težave oz. nesposobnosti posameznikov njihove lastnosti. In končno, medicinski diskurz profesionalizira nezmožnosti: medicinska stroka upravičuje, da te osebne težave postanejo predmet strokovnih ocen. V frazi »v največjo korist (pacienta, otroka itn.)« je v ozadju neko strokovno opazovanje, ki omogoča uporabo »jezika prepričevanja«. Medicinsko stališče spodbuja diskurz osebne krivde. Odgovornost se pripisuje žrtvi. Pozornost usmerja k spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ali osebnosti prej kot na primer k spreminjanju družbenih praks produkcije ali izobraževalnega aparata (prav tam, str. 27–28).

Diskurz usmiljenja ima institucionalno bazo v ekstenzivnem korporativnem sektorju, ki vključuje številne stanovanjske ali »totalne« institucije (Goffman 1968) pa tudi druge institucije, ki vključujejo zavarovane delavnice in zagotavljajo zaposlitev številnim profesionalcem in drugim delavcem. Diskurz usmiljenja se opira na etiko usmiljenja, ki ovirane osebe definira kot potrebne pomoči. Le-ti postanejo objekt sočutja in pomilovanja (Borsay 1986, v Fulcher 1989, str. 28), njihov položaj je razumljen kot osebna tragika (Oliver 1986, v

prav tam) in pogosto so prepoznani kot odvisni ter večni otroci. Diskurz usmiljenja vsebuje teme dobrote, dobrohotnosti in človekoljubja ter od svojih klientov pričakuje, da bodo hvaležni prejemniki. Skladno s to hierarhično politiko diskurz usmiljenja zagovarja profesionalizem (prepričanje, da eksperti vedo najbolje) in odvrta pozornost od percepcij ter želja koristnika (prav tam, str. 28–29).

Laični diskurz izhaja iz laične percepcije nezmožnosti, na katero močno vpliva tako medicinski diskurz kot tudi etika usmiljenja in je pogosto podkrepljena s strahom, predsodki, pomilovanjem, ignoranco in celo sovraštvom. Zajema teme, ki navdihujejo družbene prakse in so kričavo diskriminacijske. Medtem ko laični diskurz do potankosti ne artikulira teh tem, se postavi vprašanje razumevanja konstrukcije nezmožnosti. Manj vodljivim telesom je zanikana »polna osebna avtonomija«, ki se pričakuje od tistih, katerih telesa so vodljivejša. Ta tema o (relativno) nevodljivih telesih in posledična nesprejemljivost omogočanja avtonomije, ki je dovoljena drugim državljanom, je skupna tema laičnemu, medicinskemu diskurzu in diskurzu usmiljenja (prav tam, str. 29). O pogosto prisotni predstavi, da je posameznikova avtonomija pogojena z bolj ali manj »popolnim« delovanjem njegovega telesa, kažejo nekateri primeri ljudi, ki so v svojem življenju postali fizično invalidni. Njihova pričevanja večkrat izpostavljajo zelo bolečo izkušnjo povsem spremenjenega odnosa bližnjih v tem, da se ne (z)morejo več sami odločati o številnih vidikih svojega življenja samo zaradi tega, ker so npr. postali paraplegiki (več o tem v Zaviršek 2000).

Diskurz pravic zajema teme, kot so samozaupanje, neodvisnost in bolj kot potrebe so v ospredju porabnikove pravice in tudi želje. Ključni koncepti, iz katerih izhaja, so diskriminacija, izključevanje in zatiranje. V deželah, kjer ni ustavnih in zakonodajnih pogojev za te pravice in kjer so druge institucionalne podlage za realizacijo pravic minimalne, kot so na splošni ravni v državah podpisnicah mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah, pomeni takšen diskurz bolj moralno kot politično držo. Pojem enako(pravno)sti je nasproten temam odvisnosti in »pomoči« v medicinskem, laičnem diskurzu in diskurzu usmiljenja in že v osemdesetih letih 20. stoletja je Odbor za človekove pravice izpostavljal: »Gibanje za neodvisno življenje je utemeljeno na radikalno drugačnem pojmovanju nezmožnosti. Problem ni v posameznikovi poškodbi, kot bi predlagal medicinski model, marveč bolj v odvisnosti od profesionalcev in sorodnikov, od okoljskih preprek in nezaščitenih pravic, od vsega tistega, kar omejuje izbire, ki so dostopne drugim ljudem /.../« (Human Rights Commission 1986 a, str. 29–30, v Fulcher 1989, str. 31). Diskurz pravic je najsodobnejši tekmovalec med diskurzi nezmožnosti. Njegove teme so enako(pravno)st državljanov in njegova strategija je konfrontacija in zahteva. Navsezadnje je diskurz pravic razumljen kot najprogresivnejši in jasna strategija tistim, ki so izključeni iz polnopravnega državljanstva v modernih socialnih državah. G. Fulcher pri diskurzu pravic izpostavi dve vprašanji: Ali je diskurz pravic najučinkovitejša strategija v modernih socialnih državah za doseganje polnopravnega državljanstva tistih, ki so trenutno izključeni iz te pozicije? In če to ni, ali obstajajo bolj bistvena vprašanja in strategije v izobraževanju, s katerimi bi dosegali večjo enakost dostopnosti kot trenutno zavzemanje za pravice? (Prav tam, str. 30–31)

Čeprav je G. Fulcher v svoji analizi izpostavila tudi sodobnejši diskurz nezmožnosti, »menedžment« diskurz, ga nikjer posebej ne opiše, zato je tudi v tej predstavitvi prepoznanih diskurzov nezmožnosti samo omenjen ter umeščen v preglednico in ni natančneje opredeljen v razmerju do drugih. V njenih nadaljnjih ugotovitvah pa je precej očitno, da obstaja neki drugi red kombiniranja opisanih diskurzov nezmožnosti, ki se osredotoča zlasti na vprašanje udejanjanja integracije. Na tej ravni je prepoznala dva diskurza integracije, pri čemer je precej očitno, da je v večini integracijskih politik v ospredju zlasti profesionalizem, v okviru katerega se bolj ali manj specifično kombinirata medicinski in laični diskurz pa tudi diskurz usmiljenja.

Profesionalizem in demokratizem sta po mnenju G. Fulcher (1989, str. 50–51) ključna diskurza, ki delata razliko v integracijskih politikah, v katerih pa lahko prepoznamo različno izpostavljene diskurze nezmožnosti. Osrednja tema profesionalnega diskurza so v večini integracijskih politik potrebe, ki se v svoji izobraževalni različici imenujejo posebne izobraževalne potrebe. Očiten del tega diskurza je tudi vprašanje virov in v tem okviru poudarjanje dodatnih stroškov. Skladen s tako tematiko v integracijskih politikah je tudi govor o obsežnejšem strokovnem znanju profesionalcev, ki bi se znali čim primerneje odzivati na učenca z določenim deficitom, to pa ne vključuje razmisleka o spreminjanju rednih praks poučevanja. Včasih se v tem diskurzu pojavi tudi vidik enakopravnosti, vendar je preglašen z govorom o resursih in pridobivanju strokovnega znanja. Prakse profesionalizma vključujejo natančno oceno »deficita« s pomočjo številnih podkategorij nezmožnosti (tudi nenormativne kategorije, kot npr. učne težave, pri katerih ni soglasja o tem, kaj predstavljajo), ki upravičijo segregacijo, ločeni kurikul za nekatere učence, ločeno usposabljanje za specialne pedagoške in celo ločene administrativne strukture šolskih aparatov (prav tam, str. 33–35). Zato je na vprašanje, ali integracijsko politiko razvija profesionalizem ali demokratizem, mogoče odgovoriti, če natančneje pregledamo, katere teme so najpogostejše v integracijskih politikah.

Demokratizem, ki ga G. Fulcher opredeljuje tudi kot pedagoški diskurz, se pri vprašanju integracije osredotoča na vprašanja, kot npr. kaj lahko konkretni učenec naredi, kako se uči, kaj potrebuje za učenje tako, da bo kolikor mogoče polno soudeležen član običajne družbe. V tem diskurzu se na vse otroke gleda najprej kot na učence, torej zmožne učenja in ob učiteljevi takšni ali drugačni fleksibilni prilagoditvi kurikula zmožne doseganja ciljev izobraževanja (prav tam, str. 56). Od tod tudi poziv vsem izobraževalcem prihodnjih učiteljev in oblikovalcem programov, da naj učitelje rednih šol čim bolj usposobijo za metodično-didaktično in tehnično raznolike prilagoditve poučevanja, samo to lahko pomeni rešitev za politike profesionalizma (prav tam, str. 277). Osredotočenost na nezmožnost pa vodi do vprašanj, kot npr. kako naj poučujem otroka s to vrsto primanjkljaja, če pa nisem usposobljen za tako delo? Takšna vrsta vprašanj izhaja iz profesionalnega diskurza in se izraža tudi na ravni ločenega usposabljanja učiteljev rednih ter specializiranih institucij (prav tam, str. 56).

Diskurza integracije sta izjemno kompleksna in vsebujeta raznolike cilje, med katerimi potekajo hudi boji. Ti boji se večinoma nanašajo na povezanost

integracije in nezmožnosti. Integracija je pogosto predstavljena kot tehnično področje, torej skrb izvedencev, predvsem učiteljev, ki poučujejo v specializiranih institucijah. Na področju šolanja pa bi bilo treba integracijske težnje bolj navezati na spreminjanje praks z namenom omogočanja učenja oz. pridobivanja znanja večini učencev v okviru rednega šolanja. Treba je torej ugotoviti, kaj je osrednja tematika integracijskih politik: ali so to nezmožnosti in hendikepi ali kurikul in prakse poučevanja? Dejstvo je, da v večini družb medicinski diskurz obvladuje razmišljanja tako laične kot tudi strokovne javnosti in povezuje nezmožnost s poškodbo, čeprav ta povezava ne obstaja vedno. Zato se lahko strinjamo z ugotovitvami G. Fulcher (1989, str. 24–25), ki zapiše:

- 1) nezmožnost je sporna kategorija in onemogoča socialne prakse na mnogih področjih; je proceduralna in politična kategorija; nezmožnost je konstituirana v načinu izrekanja, zato moramo ugotoviti, kdo to izreka in njegovo moč vizavi drugim, pri katerih je nezmožnost prepoznana kot problem in v skladu s tem je treba razkrivati tudi izobraževalne prakse;
- 2) nezmožnost ima moč zastraševanja;
- 3) nezmožnost je po večini razumljena kot osebna težava, in ne kot javno vprašanje, v tem pomenu, da je posameznikova nezmožnost pogojena predvsem z urejenostjo družbenega in fizičnega okolja. Izpostavljanje nezmožnosti kot ključne v razmišljanju o integraciji močno vpliva na osredotočenost pri iskanju odgovorov na temeljna vprašanja: ali šole individualizirajo probleme in učenca poimenujejo kot tistega, ki je nezmožen, ter konstruirajo vprašanje kot osebno težavo, izhajajočo iz učenca, ali jo razumejo kot javno, kurikularno vprašanje?

Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da G. Fulcher pri razmišljanju o diskurzih integracije želi s pojmom profesionalizem oz. profesionalni diskurz poudariti predvsem prednostno pozicijo tistih strok, ki skušajo v svojem raziskovanju z različnimi raziskovalnimi instrumenti ugotavljati odklon od »normale«, ugotavljati stopnjo deficita in čim natančneje določiti kategorijo. V nadaljevanju pa strokovnjaki (pri nas po trenutno veljavni zakonodaji zdravnik splošne medicine oz. zdravnik specialist, psiholog in specialni pedagog) presojujejo, katero šolsko okolje bi bilo za določenega učenca čim primernejše, predvsem pa, kje bo dobil čim primernejšo strokovno pomoč in oskrbo, saj jim stroka omogoča tudi napoved relativno predvidljivega poteka razvoja ter kaj učenci (z merskimi instrumenti jasno zaznanimi, beri nedvoumnimi) s hendikepi najbolj potrebujejo⁴. O demokratizmu lahko sklepamo le posredno, saj ga G. Fulcher očitno ni prepoznala v nobeni izmed državnih politik, ki jih je v svojem delu temeljito analizirala. Gotovo bi se v teh politikah moralo večjo pozornost namenjati zagotavljanju temeljnih pravic in svoboščin vsem državljanom ter v ta namen prepoznavati, kako jih sedanja družbena strukturiranost marginalizira in onemogoča neodvi-

⁴ V trenutno veljavni zakonodaji obstaja dokument *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*, v katerem so opisane tako specifične značilnosti posameznih kategorij in podkategorij učencev s posebnimi potrebami kot tudi predvidevanja, v katerem programu bi posamezniki z določenimi hendikepi »najbolje uspevali«.

sno življenje. V nadaljevanju pa bi verjetno v demokratičnem diskurzu morale nastati spremembe na vseh tistih področjih družbenega življenja, ki hendikepiranim onemogočijo soudeležnost. Lahko rečemo, da je demokratizem vizija inkluzivne naravnosti vzgojno-izobraževalnih institucij, ki pa se doslej še ni uspešno realizirala v konkretnih šolskih politikah in praksah.

Kateri pogledi za ločeno šolanje so se razvijali v času?

Utemeljevanje potrebnosti oblikovanja ločenih šol se je v zgodovini precej spreminjalo, predvsem pod vplivom vstopanja različnih drugih znanstvenih disciplin v to razpravo. Velik prispevek k razumevanju razvijanja čim bolj specializiranih ustanov za hendikepirane pomeni prej predstavljena analiza G. Fulcher (1989), ki je na neki način odskočna deska številnim drugim kritičnim analizam potrebnosti in utemeljenosti homogenizacije učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Zgodovinsko gledano naj bi se na področju segregiranega šolanja paradigme pojavljale, kot je prikazano v preglednici 3.

Paradigma	Epistemologija	Raven osredotočenosti	Model pojasnitve	Predlagana oblika intervencije
PSIHOMEDICINSKA	pozitivist pozitivistična	mikro (individualna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev posameznega učenca	diagnostično testiranje in navidezno-klinično zdravljenje
SOCIOLOŠKA	strukturalist strukturalistična	makro (societalna)	učne težave izhajajo iz reprodukcije strukturalnih neenakosti v družbi prek procesov razvrščanja in označevanja	zagovarjati in širiti politične reforme izobraževalnega sistema z namenom odstraniti neenake prakse
ORGANIZACIJSKA	funkcionalist funkcionalistična	mezo (institucionalna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev v splošni organizaciji šole	rekonstruirati program šole, da bi eliminirali organizacijske primanjkljaje

Preglednica 3: Tri osnovne paradigme raziskovanja ločenega šolanja (Skidmore 2004, str. 10)

Psihomedicinska paradigma je osredotočena na ločeno šolanje kot racionalen odziv na deficite posameznih učencev (Clark idr. 1997, str. 78) in so jo nekateri avtorji poimenovali esencialistična perspektiva (S. Riddell 1996, str. 84–92, v Slee 1998, str. 128). V okviru slednje pa ni eksplicitne razprave o posledicah teh ugotovitev na individualni ravni in na nadaljnje prakse učiteljev v

razredih. V razpletanju o močnih in šibkih točkah psihomedicinske paradigme Skidmore ugotavlja, da sicer so primeri, kjer so jasne organske predispozicije, ki očitno vplivajo na učenje, kot npr. Downov sindrom. Vendar obstajajo številne druge oblike hendikepiranosti, pri katerih je fizična pogojenost učljivosti učenca bistveno težje prepoznavna, npr. pri avtizmu. In problem nedvomno nastane tedaj, ko so ne povsem utemeljene psihomedicinske diagnoze (npr. pri ADD – angl. Attention Deficit Disorder⁵) podlaga za zelo vprašljivo uporabo zdravil in pogosta izključevanja teh učencev iz rednih razredov (več o tem glej Skidmore 2004, str. 2–4). To se zgodi tedaj, ko je medicinski (pa tudi psihološki) model razumljen v hierarhičnem razmerju ugotavljanja posebnih potreb kot najpomembnejši in je osredotočen zlasti na patologijo, in ne na »normalne« razmere; na bolezen, in ne na zdravje; na naravo in etiologijo trenutnih problemov, in ne na posameznika, ki ima določen problem; na obravnavo, osredotočeno na specifične patologije bolj kot na socialni in ekosistem, ki obkroža pojavljajoči se problem (Bailey 1998, str. 49, 52). Brez težav lahko v psihomedicinski paradigmi oz. esencialistični perspektivi prepoznamo medicinski in profesionalni diskurz.

Sociološka paradigma daje poudarek na segregiranem šolanju kot sistemu reprodukcije strukturalnih neenako(pravno)sti z makrosocialne ravni na institucionalno formo (Clark idr. 1997, str. 78), na kar je že daljnega leta 1968 opozarjal Goffman. S. Riddell (1996, str. 84–92) je to perspektivo poimenovala socialno strukturirana, v okviru katere je nezmožnost razumljena kot družbeno izumljen, zatiralski in normativen konstrukt, ki je bil razvit z namenom izpostavljanja problemov socialne marginalizacije manjšin. Največji prispevek sociološke perspektive v raziskovanju ločenega šolanja je po mnenju Skidmore (2004, str. 4) v jasni kritiki »ideologije dobronamernosti« oz. »človekoljubja«, ki jo je prva izpostavila S. Tomlinson (1982). S. Tomlinson je namreč »dobronamernost« prepoznala tako v integracijskih kot tudi v segregacijskih koncepcijah, saj so bile rešitve v okviru teh dveh nasprotujočih si politikah tako rekoč vedno utemeljene z izrekom, da je to »v najboljšo korist otroka«; spregledano ali celo zamolčano pa je bilo, da (je) segregirani sistem šolanja služi(l) zlasti širšemu družbenemu sistemu in pomeni(l) socialno kategorizacijo šibkejših družbenih skupin. Ta kritična sodba naj bi torej neposredno vplivala na prakse in senzibilizacijo praktikov pri razmisleku o možnih škodljivih vplivih zaradi »etiketiranja« učencev. Posledice »etiketiranja« ljudi kot posebnih izpostavlja tudi materialistična perspektiva, kot jo je poimenovala S. Riddell (1996), saj ohranja izključenost »drugačnih« iz sfere dela ter izjemno stopnjo odvisnosti. Sociološka perspektiva pa je izpostavila tudi vprašanje utemeljenosti soobstoja ločenih izobraževalnih ustanov. Vendar so ti avtorji vse prepogosto izpeljevali svoje koncepte iz splošnih socioloških teorij in utemeljevali njihovo uporabno prenosljivost na področje ločenega šolanja, toda nepodprto z empiričnimi dokazi ali pa utemeljeno samo na posameznih anekdotičnih zapisih, ki so jih kritiki

⁵ Poleg omenjenega poimenovanja se v sodobnosti pogosto pojavlja tudi ADHD (angl. Attention Deficit and Hyperactive Disorder). V slovenskem prostoru se za te učence uporablja pojem hiperkinetična motnja (HKM) (več o tem glej Zidar 2005, str. 51).

večkrat označili kot izjemnosti, in ne splošno značilnost ločenega šolanja (več o tem v Skidmore 2004, str. 4–7). V sociološki paradigmi, socialno strukturirani in materialistični perspektivi je mogoče prepoznati kritičen odziv na diskurz usmiljenja kot tudi na laični diskurz (Fulcher 1989), ki sta predstavljala temelj ustanavljanja družbenih institucij za marginalizirane skupine.

V kritikah nekaterih avtorjev, ki tudi izpostavljajo sociološki vidik in potrebnost upoštevanja izkušenj hendikepiranih oz. ki zahtevajo participacijo hendikepiranih pri urejanju družbenega življenja, pa je po mnenju S. Riddell (1996, str. 84–92) mogoče prepoznavati še dve perspektivi. Postmoderna perspektiva prikazuje izkušnje hendikepiranih oseb kot pretrganje stikov in neuvrščeno v večinsko skupino, zato je treba, kot poudarjata npr. J. Corbett (1996) in G. Fulcher (1989), prisluhniti »glasovom hendikepiranih« in pokazati na identitetno politiko in razlike, ki jih povzroča obstoječa družbena strukturiranost. Perspektiva gibanja hendikepiranih pa se bolj osredotoča na izpeljavo družbenih sprememb, pri čemer je treba vključiti pravice hendikepiranih, spodbujati njihovo opolnomočenje ter onemogočiti takšno družbeno urejenost, ki hendikepirane postavlja v položaj odvisnih. (Zaviršek 2000) Ti dve perspektivi se pri svojem utemeljevanju že zelo očitno opirata na diskurz pravic oz. na demokratizem (Fulcher 1989).

V sodobnosti pa se je v delih Ainscowa (1991) in nekaterih drugih ameriških avtorjev (npr. Gartner in Lipsky 1987; Skrtic 1991; Thousand in Villa 1991) pojavila tretja paradigma, ki so jo navkljub velikim razlikam med poudarki posameznih teoretikov poimenovali organizacijska paradigma. Predpostavka organizacijske paradigme je najprej v tem, da ločeno šolanje pojmuje kot posledico pomanjkljivega in neustreznega razvoja rednih šol, ali kot je to opredelil Skrtic (1991 b, str. 20, v Clark idr. 1997, str. 79): »Učenci s posebnimi potrebami so artefakt tradicionalnega kurikula.« Druga predpostavka te paradigme je, da je mogoče (in nujno) najti načine, kako narediti redne šole sposobnejše odzivati se na raznolikosti svojih učencev, zato so raziskave usmerjene v identifikacijo značilnosti v šolah, ki spodbujajo takšno odzivnost. Avtorji so se pri tem opirali tudi na različne druge stroke in literaturo vezano na učinkovitost šol, rekonstrukcijo oz. izboljšanje šol. Skidmore (2004, str. 7) navaja, da so se razvile tri večje variacije rekonstrukcije šol: »adhocratic« šole (Skrtic 1991), heterogene šole oz. »ničelna zavrnitev« (angl. zero reject) (Thousand in Villa 1991) in šole, ki so učinkovite za vse učence (Ainscow 1991). Skrtic je na podlagi analize tedanjih šol predlagal preoblikovanje šol v t. i. »adhocratic« institucije, ki so sposobne sodelovanja in koordinacije dela tudi z neformalno komunikacijo. Mnoge šole na žalost delujejo bolj kot profesionalne birokracije, kjer so učitelji relativno ločeni med seboj in se nagibajo k temu, da prilagodijo učenca s posebnimi potrebami svojemu repertoarju spretnosti in ne da bi prilagodili inovativne rešitve raznolikim potrebam učencev. (Prav tam) Heterogene šole, kot sta jih poimenovala Villa in Thousand, naj bi bile toliko prilagodljive, da bi jim uspelo primerno zadovoljiti izobraževalne potrebe vseh učencev in tako uresničevati »ničelno zavrnitev«. Oblikovati bi bilo torej treba tako raznolike programe in načine dela, da bi bili vsi učenci vključeni v redne šole v šolskih okoliših in bi ne bila po-

trebna zavrnitev nobenega (prav tam). Ainscow (1991) pa v svojem predlogu učinkovitih šol za vse poudarja, da mora »individualni vidik« zamenjati »kurikularni vidik«. Ob prepoznanih težavah učencev bi bilo treba najprej razmisliti o potrebnosti reformiranja šole kot institucije. V teh pristopih, še posebno v zadnjem, je mogoče prepoznati pedagoški diskurz (Fulcher 1989), saj je v ospredju vprašanje prilagodljivosti kurikula specifičnostim posameznika z namenom premoščanja njegovih ovir pri učenju.

Obstajajo še drugi pristopi, ki v organizacijski paradigmi odgovarjajo na vprašanje, kako rekonstruirati šole, toda ne glede na drugačna poimenovanja in drugačne organizacijske vidike je vsem skupna konceptualizacija učnih težav: učne težave so največ posledica patologije trenutne šolske organizacije (Skidmore 2004, str. 8). Tako se organizacijska paradigma nagiba k predstavi, da je šola kot organizacija v bistvu učinkovita ali neučinkovita, inkluzivna ali ekskluzivna, heterogena ali homogena ter z izključno osredotočenostjo na samo organizacijo zapostavlja raziskovanje interakcij med učiteljem in učenci, ali učenca z drugimi učenci, ki so v procesih šolanja tudi zelo pomembni (prav tam, str. 9).

Ob koncu predstavitve prevladujočih paradigem na področju ločenega šolanja Skidmore poudari, da je skupna značilnost vseh treh redukcionizem, torej tendenca, da izjemno kompleksne pojave pojasnjuje v enem, enosmernem vzročnem modelu in posledično predpostavlja eno obliko intervencij kot popolno in ustrezno rešitev problema. Učne težave so pojmovane kot produkt dejavnikov, lociranih bodisi v posamezniku ali družbi na splošno ali šoli. Toda pri vseh treh je spregledana možnost interakcij med dejavniki, ki potekajo na različnih ravneh analize (prav tam, str. 11).

Očiten paradigmatški konflikt je po mnenju Stangvika (1998, str. 142–145) med modelom primanjkljaja in transakcijskem modelom. V modelu primanjkljaja/deficita je osredotočenost na posameznikove značilnosti v okviru normalne porazdelitve. Zmožnosti so nekaj, kar je mogoče raziskovati relativno neodvisno od socialnega ozadja, in te koncepcije so zaznamovane s pojmi, ki se (v angleškem jeziku) začenjajo z dis/de, kot npr. primanjkljaj, nezmožnost ali defekt. V drugem modelu pa se na nezmožnost gleda kot na ovire premagujoče (angl. negotiated) socialne prakse, ko se posameznikov problem pojmuje tudi kot socialno konstruiran in odvisen od dinamike socialne interakcije. Pri tem ne gre za zanikanje pomena individualnih disfunkcij, pa vendar je večja osredotočenost na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih. Te posledice so lahko povezane s kakovostjo življenja in opisane kot izolacija, prikrajšanje, razvrednotenje in represija (prav tam, str. 147). Pri transakciji gre za dvosmerni proces, v katerem je oseba tista, ki konstruira, in tista, ki je konstruirana. Transakcija je interakcijska in interpretativna, to pomeni, da je nezmožnost skonstruirana na obeh ravneh, na socialni in na subjektivni, ter oblikovana kot družbena vloga in subjektivna identiteta (prav tam, str. 148).

Predstavljene paradigme in perspektive ločenega šolanja so številne in med seboj bolj ali manj raznolike. Skupna ugotovitev avtorjev, ki so se osredotočali na paradigmatški vidik, je zlasti nesprejemljivost izvzemanja posameznikovega deficita oz. hendikepa iz družbenega konteksta in v skladu s tem nesprejemljivost

ekskluzivne vloge normativnih znanstvenih pristopov (medicine in tradicionalne psihologije) na področju šolanja učencev. Druga ugotovitev pa je razširitev raziskovanja ločenega šolanja s sociološkimi, kurikularnimi, organizacijskimi in navsezadnje tudi odnosnimi (etičnimi) vidiki, saj je le interdisciplinarno iskanje rešitev lahko konstruktivni način uresničevanja ideje integracije kot tudi inkluzije. Postmoderna perspektiva in perspektiva gibanja hendikepiranih kot najsodobnejši v razvoju perspektiv ločenega šolanja zahtevata prepoznavanje glasov hendikepiranih in omogočanje vključenosti v običajne načine družbenega življenja. To pa v večini dežel predpostavlja spreminjanje obstoječih družbenih pogojev in razmerij na način, da bodo tudi pripadniki šibkejših družbenih skupin, pogosto potisnjenih na rob družbenega dogajanja, lahko samostojno sprejemali odločitve o stvareh, ki zadevajo njihovo življenje, in bodo polnopravno soudeleženi v dogajanju širše skupnosti. Za uresničitev tega cilja pa bo treba tudi na ravni šolskega sistema prevetriti trenutno veljavna načela in vrednote, ki bistveno definirajo delovanje na šolski ravni, in ugotavljati, koliko so ta vključujoča oz. izključujoča in koliko prostora je namenjeno prepoznavanju in resničnemu slišanju glasov marginaliziranih skupin učencev in njihovim zaupnikom.

Sklep

Analiza diskurzov in paradigem oz. perspektiv za ločeno šolanje kaže, da nekatere znanosti s svojo raziskovalno paradigmo (npr. medicina in tradicionalna psihologija) na področju izjemno kompleksnega vzgojno-izobraževalnega procesa in z diskurzi, s katerimi vstopajo v procese političnega odločanja, prevzemajo ključno vlogo, četudi šolanje v bistvu ni njihovo matično področje. V tem procesu oblikovanja zakonodaje in politike šolanja ne le hendikepiranih, temveč vseh marginaliziranih oz. pogostejše izključenih skupin učencev bi bilo treba bistveno okrepiti »glasove« tistih znanosti, katerih primarno raziskovalno področje je šolanje ter vzgojno-izobraževalna dejavnost. Obča pedagogika bi si morala v teh procesih oblikovanja šolskih politik izbojevati najvidnejšo in odločujočo vlogo, ki bi jo seveda (so)oblikovala v komunikaciji z drugimi znanstvenimi pristopi in paradigmami ter njihovimi ugotovitvami (npr. specialna pedagogika, sociologija). Pri tem pa je bistvenega pomena, da se obča pedagogika ne opira na paradigme drugih znanosti, marveč, kot je izpostavila že G. Fulcher (1989), bi moral pri urejanju šolanja različnih bolj ali manj marginaliziranih, predvsem pa pogostejše izključenih skupin učencev prevladovati pedagoški diskurz, ki izhaja iz predpostavke, da so se vsi otroci sposobni učiti, vendar ne vsi na identični način. In v skladu s tem je temeljno pedagoško vprašanje, kako omogočati učenje večini učencev in kako učitelji s svojim delom o(ne)mogočajo posameznikovo pridobivanje kakovostnega znanja?

Ob tem pa – če sprejmemo trditev G. Fulcher (1989), da poteka politika na vseh ravneh družbenega življenja – ne gre zanemariti vpliva individualnih praks (Krofič 2006), ki so se sčasoma močno zasidrale v ključnih akterjih (šolskem pedagoškem osebju), ter v tej zvezi dokaj okorelih mentalnih shem,

večkrat obremenjenih s predsodki, stereotipi, ki ravno tako močno vplivajo na uresničevanje določenih idej na konkretni ravni. To pa vsekakor pomeni, da bo v prihodnje treba pozornost nameniti tudi spreminjanju mentalnih shem na osebni ravni, ki z druge smeri vplivajo na konkretne prakse in uporabo sredstev pri delu z raznolikimi učenci. Sprememba mentalnih shem »zahteva reinterpretacijo spoznanih izključujočih praks, kakor tudi soočenje z drugačnostjo v jedru lastne osebe oziroma življenjske zgodbe« (Kroflič 2006, str. 35). Težko bi lahko trdili, da nam je do sedaj v sicer že številnih prenovah programov pedagoških profilov v Sloveniji uspelo sploh opozoriti na ta vidik dosedanje (ne)učinkovitosti spreminjanja stališč, predsodkov in ukoreninjenih navad, ki močno vplivajo na odločanje učiteljev za konkretne, pogosto izključujoče prakse. Kot navaja Kroflič (prav tam, str. 36), obstaja sodobni model izobraževanja učiteljev (model Freda Korthagna 2004), ki se prek »zunanjih krogov dejavnosti« pa tudi sprememb »notranjih dimenzij osebnosti« osredotoča na spreminjanje mentalnih shem. Moramo se namreč zavedati, da ustrezna zakonodaja in pravična ureditev na sistemski ravni, ki spodbujata inkluzivno naravnost, še ne zagotavljata premikov na individualni ravni. Ta vidik bo treba jasneje izpostavljati v izobraževanju prihodnjih učiteljev oz. zavedati se (ne)moči trenutno uveljavljenih načinov usposabljanja.

Za iskanje bolj spodbudnih in pedagoško utemeljenih načinov dela v šolah pa bo treba strokovno utemeljevanje in urejanje šolanja pogosto izključenih skupin učencev zgraditi na nekaterih drugih predpostavkah, ki v večini šolskih sistemov, še posebno pa v slovenskem, veljajo dandanašnji. Prva in najbolj problematična je nedvomno ideja, da učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu najbolje uspevajo v skupini med seboj čim bolj podobnih učencev. Pri tej predpostavki, da torej pri določenih družbenih procesih lahko živimo in delujemo samo med seboj podobni ljudje, pa so merila za presojo podobnosti oz. drugačnosti precej spremenljiva, zgodovinsko in kulturno pogojena. Na ravni šolskega življenja so ta merila utemeljena na nedvoumni znanstveni dognanji (sic), pri čemer večina psiholoških testov temelji na meritvah nekih izbranih individualnih lastnosti in ne omogoča prepoznanja, kako se te posameznikove individualne značilnosti izražajo v različnih socialnih kontekstih oz. kako so sami rezultati teh partikularnih lastnosti pogojeni s številnimi dejavniki zunaj učenčeve narave (npr. s kulturo, religijo, jezikom ...). (Več o tem glej Leyden 1978; Swann 1982) Večinoma so te meritve utemeljene na redko problematizirani predpostavki, da (prevelika) različnost učencev v razredu onemogoča predvsem učno napredovanje in povzroča številne težave pri delu učiteljev. Na tem mestu velja izpostaviti, kako so v nekaterih raziskavah o vključevanju hendikepiranih v redni pouk ugotavljali, da je boljši učni uspeh prepoznaven ne le pri hendikepiranih učencih, ki se šolajo v rednih šolah v primerjavi s tistimi v specializiranih šolah (Peetsma idr. 2001), marveč je bil boljši učni uspeh prepoznan tudi pri njihovih sošolcih, pri čemer avtorji iščejo mogočo interpretacijo dobljenih rezultatov v bistveno večji občutljivosti učiteljev za različne učne potrebe tudi drugih učencev v razredu. (Manset in Semmel 1997, v Topping in Maloney 2005, str. 7). In navsezadnje pri tem dvomu o potrebnosti čim večje homogenizacije učencev

v razredu ne gre zanemariti ugotovitev nekaterih sodobnih teoretikov, ki poudarjajo, da je resnično učenje mogoče samo v odnosu z Drugim oz. v soočanju z drugačnostjo (Todd 2003); še več, saj le omogočanje srečevanja z drugačnimi omogoča resnično demokracijo in prispeva k oblikovanju odgovornih ter humanih posameznikov (Biesta 2006). Neučinkovito in etično nesprejemljivo je torej učenje o drugem, saj le učenje od Drugega in sobivanje s takšnimi, ki niso kot mi, omogoči vznik slehernega edinstvenega in humanega posameznika v obstoječi svet (Biesta 2006, str. 9; Todd 2003).

Nekatere znanosti imajo s svojimi paradigmi izjemno močan, vendar ne ravno spodbuden vpliv na opredeljevanje inkluzivnosti v šolskem prostoru. Pri tej analizi je vsekakor jasno, da bo pri iskanju inkluzivnejših rešitev treba okrepiti ne le pedagoški diskurz (na kar je že pri opredeljevanju integracije pri nas opozarjala M. Peček 1992), marveč tudi spreminjati nekatera pojmovanja temeljnih pedagoških procesov. Razumevanje učenja kot izključno individualne psihološke kategorije (pridobivanje vedenja o nečem, o nekem objektu) številni učitelji razumejo tako, da njihov način poučevanja tako rekoč ne vpliva pomembno na učno uspešnost učencev (več o tem glej v Lesar, Čuk in Peček 2005), in tako ne upoštevajo dejstva, da sta poučevanje in učenje komplementarna in med seboj močno pogojena procesa. Takšno pojmovanje učenja bo treba spremeniti in vpeti v širše pedagoško pojmovanje, ki poleg izjemnih možnosti pridobivanja znanja v družbi med seboj različnih posameznikov izpostavlja tudi oblikovalno/vzgojno moč sobivanja z Drugačnimi.

Literatura

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 44–60.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder & London: Paradigm Publishers.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. in Skidmore, D. (1997). Dialectical analysis, special needs and schools as organisations. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 247–264.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.
- Goffman, E. (1968). Asylums. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 29–33.
- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1996/2004). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs*

- and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 45–55.
- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1999/2004). Inclusive education: a requirement of a democratic society. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education. (Vol. II.) London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 31–44.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Pridobljeno 25. 4. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), str. 77–97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 2, str. 47–71.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 26–39.
- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 56, 1, str. 90–107.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 90–105.
- Leyden, G. (1978). Psychologists and segregation. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 50–55.
- Meijer, C., Soriano, V. in Watkins, A. (2003/04). Special needs education in Europe: inclusive policies and practices. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 331–346.
- Novljan, E. (1997). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v svetu in pri nas. V: *Defektologica Slovenica*, 5, št. 1, str. 65–80.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: MacMillan Press Ltd.
- Peček, M. (1992). Integracija – le novo ime za posebno izobraževanje? V: *Kaj hočemo in kaj zmoremo (zbornik)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 206–211.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v proces odločanja. V: *Socialna pedagogika*, 4, št. 4, str. 357–376.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 25/2006.
- Riddell, S. (2000/2004). Inclusion and choice: mutually exclusive principles in special educational needs? V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive*

- education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 120–138.
- Skrtric, T. M., Sailor, W. in Gee, K. (1996/2004). Voice, collaboration, and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 214–246.
- Skubic Ermenc, K. (2001). Koncepti kakovostnega znanja modernega tujega jezika v teoriji ter v slovenskih osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtih. *Sodobna pedagogika*, 52, 1, str. 186–205.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Skubic, A. E. (2005). *Obrazi jezika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Slee, R. (1997). Imported or Important Theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 3, str. 407–419.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising Special Education*. London in New York: Routledge, str. 126–136.
- Slee, R. (2001/2004). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 73–85.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. London, New York: Open University Press.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 137–155.
- The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). World conference on special needs education: access and quality. UNESCO: Salamanca. Pridobljeno 15. 9. 2005 s svetovnega spleta: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Swann, W. (1982). Psychology and Special education. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 56–57.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 59–65.
- Topping, K. in Maloney, S. (2005). Introduction. V: Topping, K. in Maloney, S. (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 1–14.
- Wikipedija. Pridobljeno 26. 3. 2007 s svetovnega spleta: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Diskurz>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 118/2006.
- Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi. Ljubljana: Založba /*cf. (Oranžna zbirka).
- Zidar, M. (2005). Otrok s hiperkinetično motnjo v šoli. *Sodobna pedagogika*, 56, 4, str. 42–55.

LESAR, Irena, Ph. D.

THE ANALYSIS OF DISCOURSES AND PARADIGMS IN THE REALISATION OF INTEGRATION AND INCLUSION TENDENCIES IN SCHOOL SYSTEMS

Abstract: The purpose of the article is to determine the impact of conceptualisation and formalisation of education provided to the disabled on the realisation of inclusion ideas in education. It is very helpful to be familiar with the discourses that have developed in the field of separated schooling (medical discourse, laic discourse, discourses of pity and rights), as well as with the basic paradigms of individual scientific disciplines (psycho-medical, sociological and organisational paradigms), governing the field of education in one or another way. The confrontation of the discourse, paradigmatic and sociological aspects provides an interesting insight into the complexity and diversity of defining education, as all these aspects strongly influence the search for the solutions for 'otherness' of pupils in education institutions. Knowing the discourses in the background of specific manner of achieving inclusion in education, i.e. in the stimulation of social and academic participation, and the experiencing of acceptance and successfulness of pupils, does not only allow one to understand why expert solutions differ significantly, but also why different school systems focus on different groups of marginalised pupils when trying to establish inclusion-oriented schools.

Keywords: medical discourse, discourse of pity, laic discourse, discourse of rights, pedagogic discourse, psycho-medical paradigm, sociological paradigm, organisational paradigm, model of deficit, transaction model.