

Ovire pri uresničevanju inkluzije

 Tatjana Zakrajšek, univ. dipl. socialna pedagoginja, OŠ Ketteja in Murna

Namen prispevka je opozoriti na težave pri izvajanju inkluzije v praksi. Po vseh teh letih, odkar je bil zakonsko urejen premik k inkluziji, v praksi še ni zaživel. Pri vključevanju vseh otrok v redne šole se pojavljajo mnoge ovire, težave pa se kažejo tudi pri samem pojmovanju in razumevanju otrok, ki naj bi bili vključeni, in pri samem izvajanju takega pouka. Šolski sistem se srečuje z mnogimi težavami na tem področju, med drugimi tudi s finančnimi. Čeprav je inkluzija že dolgo zakonsko urejena in naj bi se v šolah izvajala, se še vedno srečujemo s predsodki in težavami pri strokovni usposobljenosti učiteljev.

Integracija ali inkluzija

V Sloveniji že nekaj časa uporabljamo izraz integracija. Integracija pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Pojem inkluzija pa smo začeli uporabljati kasneje. Razlika je ta, da je pri integraciji mišljeno, da se otrok s posebnimi potrebami prilagaja splošnemu okolju, pri inkluziji pa se mora tudi okolje prilagajati temu otroku (Opara 2005). Tudi Cencič (2012) pravi, da je pri inkluziji treba spremeniti šolski sistem, ki naj bi se prilagajal posameznemu učencu. Spremenil naj bi se kurikulum, pouk, interakcija med učenci in tudi cela kultura.

Inkluzija je osredotočena na redno izobraževanje in prilagodljivost le-tega različnim učencem, skupno šolanje pa prispeva tudi k razvoju odprte

družbe in posameznikov, ki so sposobni spoštljivega sobivanja in sodelovanja. Za uresničitev ideje inkluzije pa so potrebne spremembe na vseh treh ravneh, torej urejenost šolskega sistema ter širše družbe, na ravni posamezne šole in pri samem dogajanju v razredih. Torej morajo biti vsi otroci vključeni v enoten sistem, učitelji naj bi bili predani takemu delu z vsemi učenci, potrebna je odprtost kurikula za vsebine, ki so povezane s hendikepiranimi in marginaliziranimi, drugačnost pa bi morala biti primerno pozitivno vrednotena (Lesar 2009).

Šolska zakonodaja in programi izobraževanja

Temelji za nov koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami so bili postavljeni z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (1996), upoštevano je bilo stališče Splošne deklaracije o človekovih pravicah, sprejeti so bili tudi novi



šolski zakoni, npr. Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Populacija otrok s posebnimi potrebami je v tem konceptu široko zajeta in vključuje tiste otroke, ki potrebujejo določene prilagoditve in pomoč. Toda večji del ne dobi statusa otroka s posebnimi potrebami in se jim prilagoditve ter pomoč nudi zgolj po določilih splošne zakonodaje za vrtce in šole. Šole jim lahko nudijo le dodatni ter dopolnilni pouk ali pa individualno oz. skupinsko učno pomoč (Opara 2005).

Nov koncept vzgoje in izobraževanja zajema cel kontinuum programov z manjšimi ali večjimi prilagoditvami. Za otroke, ki se jih usmeri, je predvidenih več različnih programov. Predšolska programa sta dva: program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (ta se izvaja v rednih oddelkih vrtca) in prilagojen program za predšolske otroke (razvojni oddelki vrtca). Šolskih programov pa je več: izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (v rednih šolah), prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim ali z nižjim izobrazbenim standardom, posebni program vzgoje in izobraževanja ter vzgojni programi (prav tam).

Kobal Grum in drugi (2009) so mnenja, da je izobraževanje osnovna sestavina pri zagotavljanju socialne vključenosti ter neodvisnosti vseh ljudi. Socialna integracija je torej predstopnja in pogoj za inkluzijo. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ureja tudi izobraževanje gibalno oviranih otrok, slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih itd. Vendar imajo le-ti še vedno praviloma nižjo izobrazbo in so manj vključeni v vseh stopnjah izobraževanja. Srečujejo se z mnogimi ovirami, že s fizično nedostopnostjo (gibalno ovirani), pri dostopanju do literature (npr. slepi in slabovidni), pri tolmačih (gluhi), indukcijskih zankah (naglušni).

Turnšek (2004) meni, da je kurikulum sicer naredil nek premik z uveljavljanjem ideje multikulturalnosti, vendar pa kulturne pravice niso v polnosti priznane vsem. Vključujoča družba naj bi iskala načine za polno sodelovanje vseh, prizadevati bi si morali za enakopravnost in pojmovati razlike kot prednosti v družbi. Vključujoča skupnost poskrbi za posebne potrebe manjšin in ranljivih skupin prebivalcev, prizadeva si tudi, da le-te niso potisnjene na rob družbe. V vrtcu in šoli pa to pomeni, da smo občutljivi za vse vrste družbene neenakosti otrok in se zavzemamo za pravičnost.

V Sloveniji je sistem vzgoje in izobraževanja sicer naravnani tako, da se zagotavlja enake možnosti marginaliziranim, predvsem revnim učencem,

učencem s posebnimi potrebami in pripadnikom manjšinskih etničnih skupin, vendar je tu precej pomanjkljivosti. Enake možnosti izobraževanja ne pomenijo enakega izobraževanja za vse, ampak enake možnosti do doseganja rezultatov, torej tudi uspešno vključevanje različnih učencev. Romski učenci in otroci priseljencev se soočajo s tem, da je za njih slovenski jezik drugi jezik in jih to močno ovira pri doseganju ter izkazovanju znanja. Pri teh učencih bi bilo potrebno razvijati tudi njihov materni jezik, saj drugače ne morejo razumeti abstraktnih pojmov drugega (slovenskega) jezika, torej tudi ne morejo dosegati znanja na višji ravni obveznega šolanja. Tujcem in otrokom slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenski, je sicer v zakonih predvidena pravica do učenja materinščine ter lastne kulture, vendar se to dejansko izvaja le v okviru društva, torej ne v programu redne osnovne šole. Hkrati pa se tudi ne uresničuje cilja, ki predvideva, da bodo lahko razvijali in ohranjali njihovo lastno kulturno tradicijo (Lesar 2009).

Inkluzija v praksi

Kavkler (2008) navaja pet dejavnikov, ki so bili oblikovani na podlagi analize stanja v državah Evropske unije in ki najbolj vplivajo na razvoj inkluzije v praksi. Ti dejavniki so:

- premik od medicinske usmeritve k bolj socialno-interaktivni usmeritvi,
- spremembe zakonodaje in sistema financiranja šol,
- razvoj kontinuuma oblik izobraževanja otrok s posebnimi potrebami,
- preoblikovanje specialnih šol v centre virov inkluzivnega izobraževanja,
- pravica staršev do izbire šolanja.

Avtorica (prav tam) navaja številne težave pri uresničevanju inkluzije. Premik od medicinske usmeritve naj bi se teoretično sicer zgodil (v strokovnem mnenju ni več rubrike za medicinsko diagnozo), vendar se v praksi taka nova usmeritev, ki bi dajala pri razumevanju funkcioniranja otroka poudarek na druge dejavnike kot na medicinsko diagnozo, počasneje uveljavlja. Tudi Lesar (2009) meni, da je v ozadju zakonov, ki sicer predvidevajo vključitev otrok s posebnimi potrebami, še vedno medicinski diskurz. V ospredju so še vedno primanjkljaji ter vrste in stopnje primanjkljajev, kljub katerim učenec še lahko dosega enak izobrazbeni standard kot drugi učenci. Opara (2005) opozori tudi na sestavo strokovnih skupin za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, kjer naj bi bili stalni člani zdravnik pediater, psiholog, socialni delavec ter vzgojitelj (pri predšolskem otroku) ali učitelj (pri šolskem otroku). S tem načinom dela naj bi se poudarjal celoten proces vzgoje in izobraževanja. Vendar pa se v praksi še vedno kažejo težave pri



prehodu na nov način dela in bi bilo treba tudi člane komisij za usmerjanje usposabljanje glede novega koncepta in novih ciljev dela.

Zakonodaja, ki je inkluzivno usmerjena, je sicer temelj za razvoj inkluzivnega izobraževanja. Toda za razvoj inkluzije v praksi je pomemben dejavnik tudi financiranje obravnave ter šolanja otrok s posebnimi potrebami. Otrokom s posebnimi potrebami bi bilo treba organizirati različne oblike pomoči in služb glede na njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe (kontinuum pomoči in prilagoditev za vse, od lažjih, zmernih, težjih do težkih; vse od rednih šol do specialnih šol in zavodov). Specialne šole so lahko v pomoč rednim šolam in v nekaterih državah v Evropi so jih preoblikovali v centre strokovnih in materialnih virov. Pomanjkljivosti se torej pojavljajo pri vseh dejavnikih, tudi pri zadnjem, saj imajo starši v Sloveniji še vedno premalo vpliva na izbiro vzgojno-izobraževalne ustanove (Kavkler 2008). Tudi Rovšek (2006) pravi, da starši za svojega otroka s posebnimi potrebami nimajo veliko možnosti pri izbiri vzgojno-izobraževalnega programa. Za otroke z motnjo v duševnem razvoju pa nimajo nobene druge izbire kot le prilagojen program, saj večinske osnovne šole prilagojenih programov z nižjim izobrazbenim standardom večinoma ne izvajajo. Dosti je učencev z lažjo ali pa celo z zmerno mo-

tnjo v duševnem razvoju, ki so vpisani v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, vendar ta usmeritev ni v skladu z njihovimi intelektualnimi sposobnostmi. Popolna vključitev pomeni, da bi bili v istem razredu vsi učenci, torej tisti brez kot tudi tisti z motnjo v duševnem razvoju. Prvi bi sledili večinskemu programu, drugi pa prilagojenemu programu z nižjim izobrazbenim standardom. Dokler pa se bo v šoli dokazovalo le na podlagi doseganja ravni znanja in koristnosti kapitalu, bo takšen model težko sprejet.

Demokratski (pedagoški) diskurz je osredotočen na to, kako se učenec uči in kaj potrebuje pri učenju, da bo čim bolj vključen v družbo. Predpostavlja, da so se vsi otroci sposobni učiti in da se mora kurikulum prilagoditi v tej smeri, da otrok doseže cilje izobraževanja. Le-to pa v šolski politiki in praksi še ni uspešno realizirano (Lesar 2008). Avtorica (2009) meni, da k izključevalni naravnosti deprivilegiranih učencev v našem šolskem sistemu dodatno prispevajo tudi specializirane ustanove in ločena usposabljanja učiteljev, ki delajo v redni in specializirani šoli. Težave se kažejo tudi pri financiranju, saj lahko porazdelitev finančnih sredstev učitelje celo spodbuja k izključevanju. Šola lahko s tem, ko spodbuja učence in njihove starše k usmerjanju in učenec dobi odločbo, da je otrok s posebnimi potrebami, dobi dodaten denar.

Stritih (2010) pravi, da pedagoški model dela z otroki tudi v ljubljanskih vrtcih še ni zaživel. Še vedno se otrokom nudi predvsem individualna specialno pedagoška obravnava, ki po navadi poteka le nekaj ur tedensko in izven matične skupine. Mnoge strokovne delavke še vedno menijo, da je edini način uspešnega dela z otrokom s posebnimi potrebami individualna obravnava. Pri delu z otrokom s posebnimi potrebami pa vloga vzgojiteljic ni nič manj pomembna ali manj strokovno zahtevna. Vse bolj se širi krog delavcev v vrtcu, ki so prav tako odgovorni za takega otroka in pripomorejo k njegovemu razvoju ter uspehu, saj je lahko tudi hišnik v veliko pomoč, s tem da poskrbi za prostorsko prilagoditev (višino mize, klančino itd.).

Turnšek (2004) meni, da je v Sloveniji še vedno nizka stopnja demokratične kulture, ki se kaže tudi v oblikah nestrpnosti in ksenofobije. Vzgojitelji in učitelji, ki so neizobraženi glede človekovih pravic, v vrtce in šole prenašajo stališča, ki so jih pridobili v lastni družini oz. v ožjem socialnem okolju. V prihodnosti bo treba nameniti pozornost tudi osebnosti rasti učiteljev ter vzgojiteljev, spreminjanju stališč, odpravljati bo treba predsodke in ukoreninjene navade, ki vplivajo na izključujočo prakso. Potrebno pa bo tudi urediti šolanje na nekih drugih predpostavkah kot na tej, da so učenci najbolj uspešni, ko delujejo v skupini sebi najbolj podobnih, kar je neutemeljeno (Lesar 2009). Kavkler (2008) pravi, da je to podprto tudi z raziskavami, ki so dokazale, da so otroci s posebnimi potrebami v rednih šolah (z ustreznim organiziranjem in izvajanjem) dosegli boljše rezultate. Učitelji v rednih šolah imajo višja pričakovanja kot v specialnih ustanovah, vključevanje teh otrok pa bogati vse, tako vključenega otroka kot vrstnike (vrtniki bolje razumejo različnosti, se učijo strpnosti, spoznavajo razlike med ljudmi, se učijo pomagati itd.).

Lesar (2009) meni, da bo treba okrepiti pedagoški diskurz in hkrati spreminjati samo razumevanje pedagoškega procesa, saj učenje ni izključno individualna psihološka kategorija, ampak sta poučevanje in učenje med seboj zelo povezana procesa. Poleg tega, da drugačnost prispeva k pridobivanju znanja, ima hkrati tudi vzgojno moč sobivanja z drugačnimi. Avtorica (2009) pravi, da je inkluzija nek ideal, ki ga nikoli ne bomo povsem dosegli. Vsakokrat lahko odločamo o konkretnih rešitvah in vsakokrat tudi obstaja možnost, da bi bila rešitev za koga izključujoča. Vendar pa potrebujemo širše strokovno in politično podprt koncept inkluzije, s katerim bodo dobro seznanjeni vsi, ki so vpleteni v šolski sistem, to pa niso le učitelji ter vzgojitelji, ampak tudi uradniki, administratorji, inšpektorji in člani komisije za usmerjanje.

Zaključek

Težave pri uresničevanju inkluzije so torej večplastne. Čeprav je bila sprejeta določena zakonodaja, ki naj bi bila inkluzivno naravnana, ima le-ta pomanjkljivosti. Ne omogoča vključitev vseh otrok v redne šole, ne omogoča uspešnosti vseh učencev, ne upošteva vseh kulturnih različnosti in tudi ne spodbuja k medkulturnosti v družbi. Problem pa ni samo v sistemu vzgoje in izobraževanja, temveč tudi v celi družbi, ki še ni dovolj demokratična in še ne sprejema drugačnosti v taki meri, da bi se lahko inkluzija uresničevala. Medicinski model se kaže že v zakonih, saj se še vedno gleda na primanjkljaje in ovire pri doseganju minimalnih standardov in ne na samo funkcioniranje otroka ter oblike pomoči, ki bi mu koristile pri samem učenju ter delu. Medicinska usmerjenost se kaže tudi v sami sestavi komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Tudi same šole, ki poskušajo obstoječo zakonodajo uresničevati, imajo pri tem veliko težav že s prostorskimi prilagoditvami, pripomočki, finančnimi sredstvi, kadrom, načini poučevanja, ki bi bili za te učence primerni, jezikovnimi in komunikacijskimi ovirami itd. Nena zadnje pa je tu še vsak posamezen učitelj oz. vzgojitelj, od katerega je tudi odvisno, v kolikšni meri bo inkluzivno naravnana. Učitelji in vzgojitelji se srečujejo s svojimi predsodki in prepričanji, ki jih lahko pri tem ovirajo. Prav tako niso dovolj strokovno usposobljeni, da bi bili kompetentni na tem področju. Še vedno poskušamo izobraziti nekoga strokovnjaka, ki bo znal delati s temi otroki. Namesto tega, da bi bil potem ta strokovnjak v pomoč učitelju v razredu oz. prenašal na učitelje določena znanja, se dogaja, da ta strokovnjak dela z otrokom v individualni situaciji izven razreda.

Literatura:

- Cencič, M. (2012): Diferenciacija, individualizacija, integracija in inkluzija nekoč in danes. V: Hozjan, D. in Strle, M. (ur.): *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Kavkler, M. (2008): Dejavniki inkluzivne vzgoje in izobraževanja v državah Evropske unije. V: Kavkler, M. in drugi: *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal Grum, D. in drugi (2009): *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lesar, I. (2009): Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 334–348.
- Opara, B. (2012): Šola za vse – pravična šola. V: Hozjan, D., Strle, M. (ur.): *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Opara, B. (2005): *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: CENTERKONTURA.
- Rovšek, M. (2006): Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V Založnik, B. (ur.): *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa.
- Stritih, B. (2010): Razvijanje inkluzivnega modela vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne – večinske oddelke vrtca s prilagojenim izvajanjem programa in dodatno strokovno pomočjo. V: Željznov Seničar, M., Šelih, E. (ur.): *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcu*. III. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2010. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Turnšek, N. (2004): Vrtci in šole kot vključujoča skupnost. V: Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (ur.): *Šola in vrtci skozi ogledalo* (str. 190–200). Ljubljana: Državna založba Slovenije.