

SENČNA STRAN INDIVIDUALIZACIJE

Od didaktičnih načel in organizacijskih oblik pouka ...

Načelo individualizacije je v strokovnih razpravah prisotno že dobri dve stoletji (npr. zasledimo ga pri Diesterwegu (Strmčnik 2001, str. 304)) in je vedno izpostavljeno kot pozitivno, neproblematično oz. kot nekaj, kar zaposlene v vzgoji in izobraževanju vodi pri odločanju o svoji pedagoški praksi. Nekritičnost do načel je povsem legitimna, saj – kot lahko preberemo v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000) – načela določene vede predstavljajo posplošitve nekih spoznanj in izkušenj in jih je mogoče aplicirati na najrazličnejše situacije. Za načela, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno delo, velja, da so »le splošne smernice in pogoji za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje« in »učitelja spodbujajo k profesionalni rzsodnosti, odgovornemu ravnanju in ustvarjalnemu prilagajanju posebnostim učnih situacij« (Strmčnik 2001, str. 292). Za individualizacijo je značilno, da poteka v heterogenih razredih in naj bi z variiranjem učnih ciljev, vsebin, socialnih učnih oblik, metod, z učno tehnologijo in vključevanjem individualizirane učne pomoči ter drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov upoštevali individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev (Blažič idr. 2003, str. 216-217).

V drugi polovici 20. stoletja pa je v ospredje strokovnih razprav prišla zlasti učna diferenciacija, ki naj bi bila neka groba oblika individualizacije, »saj zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše učne skupine« (Strmčnik 2001, str. 377). To pa pomeni, »da se na tej ravni individualizacija zaustavi, ker so vsi učenci določene skupine izpostavljeni relativno enaki učni zahtevnosti in postopkom« (prav tam). V organizacijskem smislu je načelo individualizacije moč prepoznati tudi ob spreminjanju šolskega sistema sredi devetdesetih, ko sta bili uvedeni t. i. fleksibilna diferenciacija in elementi zunanje diferenciacije v zadnjih razredih OŠ. Naj omenim le ugotovitev raziskave, narejene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, ki jasno kaže, da se učitelji zavedajo pomena individualizacije in potrebe po njej pri zagotavljanju bolj pravičnega šolskega sistema, vendar jim v konkretni pedagoški praksi tega ne uspe zadovoljivo realizirati (več o tem glej Peček in Lesar 2006, str. 167-169). Uvedba zlasti fleksibilne in zunanje oblike diferenciacije v sedanji šolski sistem pa ohranja predpostavko, da učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu najbolje 'uspevajo' v skupini med seboj čim bolj podobnih učencev, ki se skozi različne analize kaže kot precej sporna (npr. Lesar 2008, Kroflič 2010), saj je resnično učenje mogoče samo v odnosu z drugačnimi.

... do zakonskega opredeljevanja vzgojno-izobraževalnega dela

Najbolj očitno pa je načelo individualizacije vključeno v Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP 2000), kjer je predvideno tudi oblikovanje individualiziranega programa (IP) za posameznega učenca potem, ko mu komisija (sic!) dodeli status učenca s posebnimi potrebami. Glavni pri oblikovanju IP so učitelji razredniki, ki skupaj z zaposlenimi v svetovalni službi, pa tudi starši in učencem oz. dijakom oblikujejo tako prilagojen program posamezniku, da bo slednji zmožeg s predvidenimi oblikami pomoči in prilagoditev dosegati vsaj minimalne standarde znanja (opredelijo se: oblike dela na posameznih vzgojnih

¹³ doc. dr. Irena Lesar, Univerza v Ljubljani, PeF

področjih, pri posameznih predmetih oz. predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka). Ob tem ne bomo izpostavljali vprašanja, ali so kriteriji znanja res lahko edini merodajni pri odločanju o tem, ali bo učenec/dijak vključen v programe (s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo oz. prilagojen program), ki se izvajajo na večinskih šolah in kaj ta edini kriterij pomeni za npr. posameznika s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Osredotočili se bomo bolj na vprašanje: kdaj začnejo prilagajati vzgojno-izobraževalne dejavnosti in kdo so pedagoški delavci, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč (DSP).

Četudi ne obstajajo merodajne empirične analize o odzivih pedagoških delavcev na očitne težave posameznih učencev, pa je iz poročil študentov o dogajanjih na šolah moč ugotoviti, da se šole v večini primerov zelo hitro odločajo za predlog usmerjanja učenca in do prejetja odločbe: z učencem ne delajo nič, morda včasih zaradi 'usmiljenja' le znižujejo kriterije pri ocenjevanju znanja. Ob tem se neredko dogaja, da v postopek usmerjanja predlagajo učence, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, četudi ZUOPP ne predvidi posebno kategorijo za učence iz manjšinskih kulturnih in jezikovnih okolij. Še bolj presenetljiva pa je ugotovitev, da v večini (s strani študentov opisanih študij) primerov učencev iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij člani komisije potrdijo predlog, da gre bodisi za učenca z govorno-jezikovnimi motnjami ali pa za učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V postopkih ugotavljanja se nekaterim strokovnjakom ne zdi vprašljiva niti uporaba slovenskih testov inteligentnosti pri učencih, ki ne razumejo slovenskega jezika, kar je bilo deležno številnih kritik že v 70-ih letih prejšnjega stoletja (več o tem glej Lesar 2009, str. 42-53), in na podlagi tako strokovno kot tudi etično izjemno vprašljivo pridobljenih rezultatov predlagajo vključitev tega učenca v osnovno šolo s prilagojenim programom.

Drugo, precej pereče, področje pa je izvedba DSP, ki je bila dodeljena s strani komisije z namenom preseganja ovir pri učnem napredovanju. V mnogih primerih DSP izvajajo učitelji, ki na ta način dopolnijo manjkajoče število ur, kar jim omogoči 100 % zaposlitev (o tem tudi Kovšča 2010). Neredko se dogaja, da je učitelj, ki je postavljen pred to nalogo, izvedbe DSP, določenih predmetnih področij ne obvlada, ob tem doživljajo krivdo, ker se zavedajo, da nimajo potrebnih strokovnih znanj, ki bi jim omogočila učinkovito izvajanje pomoči. Kdo v naši državi pa vrši pregled nad 'učinkovitostjo' DSP, ki je posameznemu učencu dodeljena? Ali ni nekoliko nenavadno pričakovanje, da se bodo pedagoški delavci odločili za izvajanje DSP le, v kolikor bodo prej pridobili potrebna strokovna znanja, če pa nihče zares ne preverja, kdo izvaja DSP in kako učinkovito? In ne nazadnje: zakaj je potrebna tolikšna formalizacija določenega področja, pri čemer nekatere vidike smejo opredeliti le člani komisije, ki učenca/dijaka sploh ne poznajo, medtem ko se nadaljnja izvedba prepušča in zaupa vodstvu šol ter njihovi etično-strokovni presoji, komu bodo prepustili posamezne naloge?

Pri opredeljevanju šolanja t. i. učencev s posebnimi potrebami ni sporno le dejstvo, da je slednje utemeljeno na medicinskem in profesionalnem diskurzu, ki sta v osnovi izključevalno naravnana (več o tem glej Lesar 2008, 2010), pač pa tudi to, da uzakonitev nečesa, kar je bilo dolga desetletja smernica neposrednega pedagoškega dela učiteljev in v tem smislu seveda podvržena tudi vsem pastem subjektivnega presojanja, ni privedla do bolj korektnega in objektivnega obravnavanja posameznika. Z očitno prepoznavnim profesionalnim diskurzom pri uresničevanju integracije pa učiteljem odvzema strokovno odgovornost pri odločanju in delovanje v odnosu do tako ali drugače marginaliziranih učencev. Na nek način omogoča etično, strokovno in legalno sporne pedagoške prakse, pri katerih je neredko v ospredju upravljanje z učenčevimi 'nezmožnostmi' na način, da šola in pedagoški kader 'pridobijo' neke ugodnosti.

Kaj lahko sklenemo na podlagi predstavljenega?

Pedagoško delo v vzgojno-izobraževalnih institucijah je razpeto med zahteve, ki jih na eni strani izpostavlja država, na drugi stroka in konkretni učenci kot 'cilj' vsega presojanja in pedagoškega delovanja. V tej razpetosti se odvijajo vsakodnevna srečanja in interakcije med učitelji in učenci kot tudi dinamika odnosov med učenci samimi, ki pomembno vplivajo na pedagoški proces. Da tako zasnovan ZUOPP šolam in pedagoškim delavcem omogoča številne tako strokovno sporne (npr. DSP učencem neredko nudijo učitelji, ki nimajo zadostno število ur za polno delovno obveznost) kot tudi legalno (npr. šola predlaga uvedbe postopka usmerjanja za učenca, ki prihaja iz drugega kulturnega in jezikovnega okolja) in ne nazadnje moralno sporne rešitve (npr. iskanje 'žrtev' med učenci, ki jih predlagajo v postopek usmerjanja zato, da pridobijo nekaj dodatnih ur DSP), je bilo v besedilu že izpostavljeno. Ob tovrstnih dogajanjih se nedvomno izpostavi vprašanje, ali uzakonitev načela individualizacije ne vodi v iskanje rešitev, ki so bistveno bolj kot učencem individualizirane potrebam posameznih učiteljev in tudi šol. Želela pa bi opozoriti še na to, da so učitelji v odnos z učenci postavljeni le kot izvajalci določb nekega nevtralnega strokovnega organa in kljub očitnemu, bodisi nepotrebemu dodatnemu ukvarjanju z učencem bodisi neučinkoviti obliki predvidene pomoči, sami niso pripuščeni k odločanju o kakovostnejših prijemih in prilagoditvah. Ali drugače: učiteljem je tako rekoč odvzeta pravica prepoznavanja posebnosti učencev in na ta način bistveno okrnjena možnost ne le strokovnega presojanja o didaktičnih prilagoditvah, marveč tudi osebno angažiranega in spoštljivega odnosa z učenci. Zato se zastavlja vprašanje: na katerem konceptu avtoritete (Kroflič 2010a) učitelji lahko utemeljujejo svoje pedagoško delo, saj jim tako zasnovan ZUOPP ne le omeji možnost vzpostavljanja avtoritete pri izvoru družbene moči, marveč prepreči tudi vzajemno priznanje nadrejenega in podrejenega pola, kar je ključni element dialoškega koncepta avtoritete.

Literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Kovšča, A. (2010). *Uvodni nagovor državne sekretarke (tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: Specifične učne težave v vseh obdobjih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1. in 2. 10. 2010).
- Kroflič, R. (2010). Priznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: N. Ličen (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik / Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7-12.
- Kroflič, R. (2010a). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznanje (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto). *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 134-154.
- 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. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja. V: A. Kobolt (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 25-54.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2000). Dostopno 15. 11. 2010 na: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- 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.