

5 Katera vzgojna paradigma najboljše podpira uresničevanje inkluzivnosti?

Irena Lesar

5.1 Uvod

Navkljub nenehnim prizadevanjem raziskovalcev, praktikov in tudi politikov, inkluzivnost v šolskem sistemu še vedno ostaja nejasno definirana, pogosto problematizirana in sporna tema tako v domačem (npr. Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli, 2003; Zgaga, 2019) kot tudi v mednarodnem prostoru (npr. Operti idr., 2014; Hardy in Woodcock, 2015). Nedvomno je v tem kontekstu ne-spregledljiv vidik že različno definiranje šol v posameznih družbah, pa tudi konceptualizacija tega področja družbenega delovanja, ki se v nekaterih okoljih bolj naslanja na anglo-ameriško, drugod pa na kontinentalno tradicijo (Medveš, 1991a; Biesta, 2011). Ali drugače, ponekod so šole opredeljene le kot izobraževalne, drugod pa kot vzgojno-izobraževalne ustanove (Alexander, 2009), zaradi česar se tudi cilji šolanja in priporočljivi načini njihovega doseganja v različnih šolskih sistemih precej razlikujejo.

Na mednarodni ravni se je konec prejšnjega stoletja oblikovala zahteva po vpe-ljevanju inkluzivnosti v šolske sisteme (UNESCO, 1994), v okviru katere je za naše nadaljnje razmišljanje treba omeniti tri temeljne argumente¹: (a) inkluzivno izobraževanje je ne le temeljna človekova pravica, marveč edino omogoča vzgo-jo vseh za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih, (b) inkluzivno izobraževanje omogoča ponovno vzpostavljanje bolj pravičnega razmerja med šolo in družbo ter šolo in posamezniki, in ne nazadnje (c) ni nedvoumnih dokazov, da se specifične kategorije učencev učijo povsem drugače od večine oziroma da najučinkovitejše učenje poteka v homogenih skupinah (Lesar, 2019). Ker je prvi od argumentov implementacije inkluzivnosti v šolske sisteme vzgojni in ker je vzgoja proučevana v kontinentalni tradiciji, natančneje v okviru pedagogike, se zastavlja vprašanje, kakšne možnosti doseganja tega cilja ponuja pedagogika. V tem prispevku bo zato razmislek usmerjen v ugotavljanje, katera od prepoznanih vzgojnih paradigem (Medveš, 2007, 2015, 2018a, 2018b) najbolj podpira doseganje cilja spoštljivega sobivanja v družbi raznolikih.

1 »Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.« (UNESCO, 1994, IX)

Pojmovanj inkluzivnosti je med različnimi akterji mnogo, zato je za nadaljnje razumevanje razprave pomembno poudariti, da prispevek izhaja iz koncepta inkluzivnost kot transformacije šolskega sistema (Opertti idr., 2014), v okviru katerega je »*enako pomembna socialna participacija in občutek pripadnosti skupnosti kot učno napredovanje*« (Lesar, 2019, 53). Za implementacijo tega koncepta pa ne zadostuje le oblikovanje čim bolj objektivnih in relevantnih meril (vstopni pogoji, število vključenih družbeno prepoznavnih marginaliziranih skupin učencev², njihova učna uspešnost oz. prehodnost v višje ravni šolanja ipd.), s katerimi v neredkih šolskih sistemih skušajo prikazati uresničevanje inkluzivnosti, marveč je treba pozornost nameniti zlasti procesom, ki vodijo do njegovega uresničevanja. Pri tem pa moramo upoštevati, da gre za z objektivnimi kazalniki težko merljive vidike tega kompleksnega procesa, o katerih bi morali povprašati vse vključene, še zlasti učence. Ker se torej v transformativni perspektivi posebej poudarja sam proces, saj je razumevanje pričakovanj vseh učencev v njihovih okoljih in okoliščinah, njihovo spoštovanje in odzivanje nanje pot do resničnega doseganja inkluzivnosti (Opertti idr., 2014, 159), je treba temeljito premisliti, s katerimi pedagoškimi koncepti lahko podpremo proces uresničevanja inkluzivnosti. Zaradi osredotočenosti na šolski sistem in možnosti njegove transformacije se bomo pri natančnejšem opredeljevanju inkluzivnosti naslonili na avtorje, ki inkluzivnost definirajo s pomočjo sistemske teorije.

5.2 Natančnejše opredeljevanje inkluzivnosti s pomočjo sistemske teorije

Pri opredeljevanju inkluzivnosti se praviloma izhaja iz Salamanške izjave (UNESCO, 1994), v kateri se od držav podpisnic zahteva, da oblikujejo koncept inkluzivnosti na nacionalni ravni, upoštevajoč temeljne poudarke tega mednarodnega dokumenta. Ti pa so neredko dvoumni oz. ne zadosti premišljeni, zlasti diskurz posebnih potreb, individualistična oz. esencialistična perspektiva na posebne potrebe, medicinski in profesionalni diskurz ter večji poudarek na poučevanju in učenju kot socialni in vzgojni dimenziji (več o tem v Lesar, 2018a; podobno tudi Medveš, 2017). Tu lahko iščemo tudi razlog, zakaj so oblikovalci politik tako pogosto inkluzivnost zasnovali le kot odziv na otroke s posebnimi potrebami (Opertti idr., 2014; Messiou, 2017) in naslanjajoč se na anglo-ameriško tradicijo (Medveš, 1991a; Biesta, 2011) poudarjali le na raziskovalnih izsledkih (angl. *evidence-based*) utemeljene učinkovite metode poučevanja in posameznikov učni napredek.

2 V besedilu, ki skuša v razmišljanju upoštevati celotno šolsko vertikalno, bodo na konkretni ravni uporabljeni izrazi, ki se bolj nanašajo na osnovnošolsko raven (npr. učenec, učitelj), pri čemer bodo praviloma mišljeni tudi vključeni v vrte, torej otroci in vzgojitelji, in srednje šole, torej dijaki in profesorji. V besedilu bodo tudi uporabljeni izrazi samo v moški slovnični obliki, ki pa veljajo za vse.

Nekatere sodobnejše opredelitve sicer inkluzivnost opredeljujejo kompleksnejše, npr. kot neprekinjen proces povečevanja *prisotnosti*, *participacije* in *dosežkov* vseh otrok in mladostnikov v lokalnih šolah (Manchester, 2012). Četudi je v Manchesterški definiciji opredeljevanja inkluzivnosti (prav tam) posebej omenjen vidik participacije in ne le fizične prisotnosti v lokalnih šolah, pa v njej ne zasledimo posameznikovega doživljanja pripadnosti skupnosti. Ta vidik pa je zelo pomemben, ne nazadnje tudi zato, ker nekatere raziskave dokazujejo pozitivne korelacije med občutkom pripadnosti in učno uspešnostjo. Na zelo velikem vzorcu (242 šol, cca 80.000 učencev in 10.000 strokovnih sodelavcev, tudi administrativno osebje) so na Danskem ugotovili močno pozitivno korelacijo med doživeto (angl. experienced) vključenostjo, torej občutkom pripadnosti, in učno uspešnostjo (Qvortrup, 2016). Zato je eno od pomembnejših vprašanj, na katero bomo skušali v nadaljevanju najti odgovor(e), kako lahko v šolah, za katere je značilno zlasti teleološko in normativno delovanje (Habermas, 1981 v Medveš, 2018a), dosežemo občutje pripadnosti skupnosti vseh učencev?

Najbolj kompleksno pojmovanje inkluzivnosti ponuja večdimenzionalni koncept (Qvortrup in Qvortrup, 2018), ki v opredelitvi ne upošteva samo več *ravni inkluzivnosti* (fizično oz. numerično, socialno in psihološko), marveč tudi različna *pri-zorišča* in *stopnje inkluzivnosti*. A. Qvortrup in L. Qvortrup (prav tam) sta se pri opredeljevanju inkluzivnosti naslanjala na Luhmannovo sistemsko teorijo. Pri tem sta upoštevala, da je za družbe značilna funkcionalna diferenciacija v podsisteme in da v slehernem podsistemu poteka komunikacija v specifičnih kodih. Izobraževanje kot podsistem je npr. opredeljeno s kodo boljše/slabše znanje učencev, pri samem vrednotenju boljše/slabše znanje pa se izhaja iz odgovorov na vprašanje, kaj se morajo otroci naučiti, da bi lahko participirali v družbi. Toda to, kar sistem izobraževanja navede kot boljše znanje, je lahko v drugih funkcionalnih sistemih opredeljeno kot irelevantno. Pri opredeljevanju inkluzivnosti sta upoštevala tudi Luhmannov koncept samo-reference, ki pojasni, da posameznik ni vezan le na eno določeno skupnost, marveč je svoboden v gibanju med različnimi skupnostmi – vključenost in izključenost tako postaneta meta koncept. Nadalje sta pojmovanje inkluzivnosti gradila na Luhmannovemu razlikovanju med (1) družbo, (2) organizacijami in (3) interakcijami, saj to omogoča razumevanje uveljavljanja principov vključenosti in izključenosti na različne načine. Za interakcije pa je pomembna komunikacija, ki rešuje problem dvojne kontingence, torej vzajemne pomanjkljivosti védenja o mislih in delovanjih drugih ljudi (prav tam, 807–809). Na podlagi teh izhodišč Luhmannove sistemske teorije izpeljeta za nadaljnje opredeljevanje inkluzivnosti pomembne poudarke:

- a) Ne obstaja sistem – na družbeni, organizacijski ali interakcijski ravni –, v katerem bi ne potekali stalni procesi vključevanja in izključevanja. To implicira, da vključevanje nekoga vedno pomeni tudi izključevanje drugih, pa tudi da odločitev za vključenost v en sistem dejansko onemogoči istočasno vključenost v nek drug sistem, da torej (*samo*)*vključevanje* predvideva tudi (*samo*)*izključevanje* (poudarila I. L.).
- b) Vključevanje nekoga v skupnost spremeni to skupnost in hkrati predstavlja tveganje, da bi izključili nekoga drugega.
- c) Etiketiranje učencev kot »vključenih« samih po sebi je hkrati akt izključevanja (prav tam, 810).

Četudi je v večini definicij inkluzivnosti poudarek le na fizičnem procesu »premeščanja« nekoga iz enega konteksta v drugega oz. na *numerični ravni* (zlasti to velja za definicije znotraj političnega podsistema), pa avtorja opozarjata, da se je treba preizpraševati tudi o tem, ali je učenec družbeno dejaven v skupnosti (*socialna raven*) in ali se čuti pripadnega skupnosti oz. je pripoznan od ostalih članov skupnosti (*psihološka raven*) (prav tam, 812).

Ker pa vključenost ne pomeni samo biti član učne skupnosti v razredu, marveč se odvija tudi v odnosih z drugimi učenci in šolo oz. dogajanjem na šoli, avtorja opozorita še na druga *prizorišča*, kjer tudi lahko govorimo o inkluzivnosti. Poleg strokovno organizirane učne skupnosti – pouka, se vprašanje vključenosti poraja tudi v interakcijah znotraj razreda – med sošolci, potem na celotni šoli – tako med učenci šole kot znotraj neformalnih dejavnosti, ki se odvijajo na šoli, in ne nazadnje med posameznim učencem in enim ali več odraslih (prav tam, 812–813).

Pri zadnji dimenziji, *stopnji inkluzivnosti*, pa opozarjata, da potrebujemo definicijo inkluzivnosti, ki bo omogočala situacije, v katerih je učenec lahko vključen v nekatera družbena prizorišča, a hkrati tudi izključen iz drugih, in tudi upoštevanje dejstva, da je učenec vključen do določene stopnje na kontinuumu od totalne vključenosti do totalne izključenosti. Ob tem se je treba zavedati, da totalna inkluzivnost ni niti dosegljiva niti možna niti zaželena, da je torej nemogoče oblikovati »ne-izključevalni družbeni prostor« (angl. *exclusion-free social space*). Totalna inkluzivnost pravzaprav pomeni tudi individualno nevidnost, kar pa ni zaželeno, saj je pomembna tako individualna kot družbena vidnost oz. prepoznavnost (prav tam, 814; podobno tudi Sidorkin, 2002).

Na osnovi teh treh dimenzij sta oblikovala matrico inkluzivnosti, ki je lahko v precejšnji pomoč pri načrtovanju in proučevanju uresničevanja inkluzivnosti (Preglednica 1). V tej matrici ostaja sicer resna dilema pri »merilih« stopnje inkluzivnosti,

zlasti socialne in psihološke ravni udejanjanja inkluzivnosti, in v tem kontekstu tudi dilema, kateri raziskovalni pristop, metodo in instrument uporabiti, da dobimo čim bolj celovit vpogled v proučevano tematiko. Naslednja dilema pa je, kdaj lahko govorimo, da je posameznik vključen na način, da se tudi sam čuti pripadnega in sprejetega ter uspešnega člana skupnosti – ali je dovolj, da se to zgodi le na enem prizorišču inkluzivnosti ali bi se moralo dogajati na večini oz. celo na vseh?

Preglednica 1: Matrica inkluzivnosti, dopolnjena z nekaterimi primeri iz slovenskih šol (Qvortrup in Qvortrup, 2018, 815)

| Socialno prizorišče ... | Raven inkluzivnosti | Fizična oz. numerična | Socialna oz. dejavnostna | Psihološka oz. doživljajska |
|--|----------------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| v okviru strokovno organizirane učne skupnosti – pouk | | | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> |
| znotraj razreda kot kompleksnega sistema interakcij – odnosi med sošolci | | | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> |
| povezano s šolsko skupnostjo, vendar ne formalni del te skupnosti – interesne dejavnosti, varstvo | | | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> |
| vezano na medosebne odnose med učenci šole – druženje med odmori | | | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> |
| vezano na medosebne odnose med posameznim otrokom in enim ali več odraslimi – izvajanje DSP, oblikovanje IP ipd. | | | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> | <i>Merila stopnje inkluzivnosti?</i> |

Zanimivo je, da zlasti pri zadnji dimenziji – stopnja inkluzivnosti – avtorja v razpravo vključita tudi vprašanje razmerja med individualnim in družbenim oz. med posameznikom in družbo. To je namreč v pedagoškem polju ena od nevrtačljivih točk, še posebej če pedagoško zreduciramo na vzgojno-izobraževalno dejavnost v šolah. Šola namreč vedno želi na posameznika vplivati na način, da ga »primer- no« oblikuje tudi kot družbeno bitje, kot člana konkretne države in ne samo, da spodbuja in omogoča razvoj njegovih individualnih potencialov. V proučevanem kontekstu je cilj posameznih šolskih sistemov, ki so se zavezali uresničevanju inkluzivnosti, omogočanje čim bolj pravičnega šolanja vsem, torej omogočanje razvoja vseh posameznikovih potencialov na način skupnega šolanja z vrstniki določenega šolskega okolja, a hkrati tudi razvijanje zmožnosti spoštljivega sobivanja v družbi raznolikih (UNESCO, 1994). Ni torej namen skupnega šolanja raznolikih oblikovanje čim bolj podobnih posameznikov, ki bodo ustrezali pričakovanjem družbe, kar je mogoče prepoznati v vseh preteklih koncepcijah vzgoje, ko »je bil človek kot posameznik vselej zgolj predmet vzgoje in nikoli ni mogel biti njen cilj« (Medveš, 1991b, 116). Namen je namreč vzgoja za spoštljivo sobivanje oz. kot je že pred

skoraj tridesetimi leti zapisal prof. Medveš, vzgoja »z vidika priprave na sožitje in ne z vidika izboljševanja človeka« (prav tam). Ker pa človek »ne more niti živeti niti preživeti v samobivanju, temveč le v sobivanju«, si je treba izboriti »pravico vzgajati za vedno nove forme sobivanja. [...] Priložnost pedagoške znanosti danes ni v tem, da išče nove, trajne, občečloveške, večne vrednote in resnice, temveč da si izbori pravico pripravljati mlade generacije proti vsem takšnim dogmam« (prav tam, 117). Temeljno pedagoško vprašanje torej je, na kakšne načine lahko vplivamo na raznolike posameznike, ki so v določenem obdobju življenja »prisiljeni« skupaj z drugimi zelo raznolikimi posamezniki hoditi v šolo, da najdejo način spoštljivega sobivanja v tej medsebojni raznolikosti (zlasti kulturno, pa tudi genetsko pogoje-ni) ter zmorejo razumeti in osmišljati občasno podrejanje nekaterih svojih speci-fičnosti, želja interesov ipd. na račun spoštljivega sobivanja. Rečeno z besedami Meirieu-ja (2007 v Biesta, 2017, 58), *kako obstajati v dialogu s svetom, ne da bi za-sedli center sveta?* Pri koncipiranju je treba torej paziti, da presežemo sicer pogosto navajana na otroka (angl. *child-centered*) oz. na kurikulum (angl. *curriculum-centered*) osredinjena pristopa, z na svet osredinjenim pristopom (angl. *world-centered*), v ka-terem se sprašujemo, kaj pomeni biti subjekt v in s svetom, v dialogu z materialnim in družbenim svetom (prav tam).

Na podlagi Luhmanove sistemske teorije sta avtorja sicer uspela zelo celovito opre-deliti inkluzivnost, ki vključuje tako fizično, družbeno kot psihološko raven, nista pa posebej izpostavila epistemološke. Ali je epistemološka raven, v okviru katere lahko vključenost opredelimo kot spoznanje (doživetje) simetričnosti odnosa, iste identi-tete, enake možnosti izbire ipd., pomembna? Za doseganje vzgojnega cilja inkluziv-nosti – razvoj zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – je pravzaprav nujna. Pri čemer je treba posebej poudariti, da je razmislek o tej ravni nujen tudi v procesu izobraževanja učiteljev, saj epistemološka prepričanja, ki jih je mogoče uskla-diti s socialno-konstruktivističnimi ali sociokulturnimi modeli učenja, najbolj spod-bujajo inkluzivne pedagoške prakse in razmislek o njihovi izvedbi (Gajewski, 2017).

Pedagogom se v okviru predstavljenega koncepta postavlja vprašanje, koliko – če sploh? – in na kakšen način vplivati na dogajanje na različnih prizoriščih inklu-zivnosti, tudi tistih, kjer odrasli/učitelji nimamo najpomembnejše vloge ali celo nobene? Nadalje se poraja dilema, do kolikšne mere lahko že na sistemski ravni (zakonodaja, kurikulum, pravilniki, strokovna priporočila) spodbujamo uresničevanje tako kompleksno pojmovane inkluzivnosti? Z drugimi besedami, kako bi lahko vzgojni učinek podkrepili z družbenimi pogoji življenja, saj naj bi bil po prepri-čanju zlasti socialno-kritičnih pedagogov »vpliv stvarnega življenja na formiranje ljudi močnejši kot vpliv načrtna vzgoje« (Medveš, 1991a, 114)?

Ker je v sistemu izobraževanja nespregledljiv pogoj doseganja inkluzivnosti omogočanje čim bolj pravičnega šolanja vsem, si najprej pogledjmo ugotovitve nekaterih sodobnejših raziskav o pravičnosti in inkluzivnosti slovenskega šolskega sistema.

5.3 Raziskovalni izsledki o pravičnosti in inkluzivnosti slovenskega šolskega sistema

Že na drugih mestih (Medveš, 2002a; Lesar, 2017) smo v teoretskih analizah dokazovali, da se liberalno egalitaren koncept pravičnosti, ki se usmerja v izenačevanje možnosti za različne vrste mobilnosti znotraj razslojenega sistema in je v našem šolskem sistemu prevladujoč (J. Rawls), ne kaže kot najbolj konstruktiven pri implementaciji inkluzivnosti. Samo pluralnost etičnih teorij (Kroflič, 2003; Peček in Lesar, 2006; Medveš, 2018) oz. upoštevanje večdimenzionalnega koncepta pravičnosti (4 R-ji) (Lynch idr., 2009; Lesar, 2018) – ko poleg *pravičnega razdeljevanja (socialnih) dobrin* oz. redistribucije upoštevamo še *spoštovanje* kulturnih razlik v družbi oz. rekognicijo, pa tudi *participacijo*, ki izhaja iz reprezentacije, ter *odgovornost oz. skrbnost*, ki izhaja iz relationalnosti – bi lahko spodbudilo udejanjanje kompleksnejšega pojmovanja inkluzivnosti.

In kaj lahko o »družbenih pogojih stvarnega življenja v naših šolah« razberemo iz dosedanjih empiričnih raziskav? Pri predstavitvi ugotovitev se bomo naslonili na zgoraj predstavljeni večdimenzionalni koncept inkluzivnosti (Qvortrup in Qvortrup, 2018), dopolnjen z epistemološko ravno:

- a) *Fizična raven*: delež identificiranih učencev s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) v večinskih šolah in šolah s prilagojenim programom se iz leta v leto povečuje (Podatki ..., 2020); od 5583 UPP leta 2005 do 13.075 UPP v šolskem letu 2019/20 (prav tam), kar je v skladu s predstavljenim pojmovanjem inkluzivnosti že samo po sebi akt izključevanja (Qvortrup in Qvortrup, 2018, 810) oz. stigmatizacije (Norwich, 2014). V tem kontekstu naj omenimo še ugotovitve analiz uspešnosti UPP iz večinskih šol na nacionalnih preverjanjih znanja (v nadaljevanju NPZ), ki že nekaj let kažejo, da UPP pri vseh predmetih dosegajo ne le pomembno nižje rezultate kot njihovi vrstniki, ampak se je razkorak z dosežki večinske populacije pri matematiki in slovenščini pri isti populaciji UPP, ki so NPZ pisali kot šestošolci in kot devetošolci, celo nekoliko povečal (Letno poročilo ..., 2019). Podobno kažejo raziskave učnega uspeha pri učencih priseljencih (Kocbek, 2018; Šterman Ivančič, 2019) in tistih, ki se soočajo z revščino (Šterman Ivančič, 2019). Predvidene oblike pomoči, ki jih v slovenskem šolskem sistemu država zagotavlja nekaterim identificiranim marginaliziranim, torej ne omogočijo primerljivih (podobnih) učnih

rezultatov, kar pomeni, da ne omogočajo izenačevanja možnosti, marveč je na delu zlasti učinek stigmatizacije.

- b) *Socialna raven*: vprašanje participacije učencev v šolsko življenje in delovanje je močno spregledano tako z vidika formalne urejenosti (Kodele in Lesar, 2015) kot z vidika udejanjanja v konkretnih okoljih (Rutar, 2013; Kodele, 2017). Nekateri pedagoški in vodstveni delavci na naših osnovnih šolah so celo prepričani, da osnovnošolci še niso zmožni participacije (Kodele, 2017), kar kaže na potrebo ohranjanja asimetričnega odnosa tudi na tistih področjih šolskega delovanja, ki sicer formalno predvidevajo participacijo učencev.
- c) *Psihološka raven*: v PISA 2015 in 2018 sodelujoči petnajstletniki iz Slovenije so kljub nadpovprečnim dosežkom na bralnem, naravoslovnem in matematičnem področju izražali pomembno manjše zadovoljstvo z življenjem, pa tudi pomembno manjšo pripadnost šoli, kot je povprečje v državah OECD. Leta 2015 nadaljnje analize kažejo, da so slovenski petnajstletniki zaznavali večjo nepravilnost učiteljev kot njihovi vrstniki iz držav OECD (Šterman Ivančič, 2017, 174–175). Leta 2018 pa petnajstletniki od »vseh sodelujočih držav pri učiteljih slovenščine zaznavajo najmanj opore v smislu, da imajo učenci občutek, da se učitelj zanima za vsakega učenca, ponudi dodatno pomoč, ko jo učenci potrebujejo, pomaga učencem pri učenju in razlaga snov toliko časa, dokler je učenci ne razumejo. Na repu držav je Slovenija tudi po odstotku učencev in učenk, ki menijo, da je njihov učitelj slovenščine navdušen nad poučevanjem tega predmeta« (Šterman Ivančič, 2019, 98).
- Rezultati raziskave, narejene leta 2017 na 800 slovenskih osnovnošolcih (Raziskava ..., 2017), pa kažejo, da tri četrtine (76 %) vprašanih ne hodi v šolo z največjim veseljem, malo manj vprašanih (70 %) ocenjuje, da šola ni preveč zanimiva, skoraj dve tretjini (65 %) vprašanih pa se v šoli ne čutita upoštevana in razumljena.
- d) *Epistemološka raven*: selekcija vsebin učnih predmetov, ki so neredko evropocentrične, rasistične, seksistične (Skubic Ermenc, 2003; Ogulin, 2013), ter prevladujoča enosmerna učna komunikacija, ki ohranja sholastično formo vednosti, podpirata ideološko predstavo o eni sami »resnici«, predvsem t. i. eksaktnih ved, kar ustvarja vzdušje nepotrebnosti kakršnegakoli problematiziranja, dialoga in s tem spodbujanja avtonomnega mišljenja (Zadnikar, 1995). Hkrati pa ne vključenost ali podcenjujoča predstavitev določenih vsebin v kurikulumu oteži oblikovanje posameznikove identitete, zlasti pripadnikov nedominantnih družbenih skupin.

Tudi kvalitativne analize uveljavljenih (medinstitucionalnih, institucionalnih in mikropedagoških) praks, predvsem na področju šolanja UPP, ki je pri nas tudi

najbolj podrobno opredeljeno, kažejo nekatere strokovno precej sporne in pogoste prakse: ne-ukvarjanje z učencem, dokler ne prejme odločbe o usmeritvi; izvedba dodatne strokovne pomoči na način »pull-out«; neizvajanje timskega sodelovanja med strokovnjaki; neparticipativne prakse dela z učenci in njihovimi starši pri oblikovanju individualiziranih programov; neizvajanje strokovnih smernic (npr. izviren delovni projekt pomoči, koncept dela z učenci z učnimi težavami ipd.). Raziskave kažejo tudi relativno slabo poznavanje strokovnih smernic dela z učenci priseljenci med pedagoškim kadrom na celotni vertikali in posledično redko izvedene strokovne ukrepe (Kocbek, 2018) ter prelaganje odgovornosti za učno uspešnost na domače okolje. Iz teh raziskav in analiz je mogoče razbrati precejšnjo diskrepanco med strokovnimi priporočili, sprejetimi na šolsko-sistemski ravni, in njihovim izvajanjem, pri čemer preseneča dejstvo, da nemalo naših učiteljev sploh ne pozna (!) nekaterih strokovnih smernic in priporočil pedagoškega dela.

Iz pregleda lahko zaključimo, da realni družbeni pogoji v slovenskih šolah večinoma ne dosegajo ciljev inkluzivnosti (učna uspešnost, participacija, pripadnost, doživetje simetričnosti odnosov). Predstavljene ugotovitve vodijo do sklepa, da trenutno »prepoznavna simbolna struktura« (Medveš, 2018b, 49) šolajočim ne omogoča identifikacije s spoštljivim sobivanjem v družbi raznolikih, marveč prej nasprotno, saj je skoraj vsaka drugačnost učenca na področju učenja ali vedenja v vsakodnevnem pedagoškem procesu »moteča« in deležna specifičnih, od večine ločenih in samo posameznikom namenjenih odzivov.

Četudi je pri udejanjanju koncepta inkluzivnosti zelo pomembna širša družbena oz. šolsko-sistemska raven, pa se ključni procesi vendarle dogajajo znotraj razredov in na institucionalni ravni. Ker se v pedagogiki sprašujemo ne samo, kako spodbujati pedagoško delo učiteljev v skladu z izbranimi vrednotami, marveč zlasti kako doseči, da učenci sprejmejo določen (!) nabor vrednot kot lastnih smernic delovanja, bomo nadalje razmišljali o vzgojnih dejavnikih, medijih vzgoje, s katerimi lahko sooblikujemo posameznika. Zato bo nadaljnji razmislek namenjen zlasti odgovarjanju na vprašanje, katera od vzgojnih teorij najbolj odgovarja na te izzive, torej vzporejanje vzgojnih paradig in ciljev inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse.

5.4 Vzgojne paradigme in vzgojni cilji v konceptu inkluzivnosti

Temeljno pedagoško vprašanje, ki mu je prof. Medveš namenil nemalo svoje raziskovalne pozornosti (Medveš, 2000, 2002b, 2007, 2011, 2015, 2018a, 2018b), je, kateri od štirih znanih dejavnikov vzgoje (učitelj, učna vsebina, otrok in socialno

okolje) je ključni medij, ki »odločilno posreduje, da se dogodi določen vzgojni učinek, ki se kaže kot sprememba v zavesti in vedenju drugega« (Medveš, 2018a, 5). Pri tem je treba poudariti, da se vsi ti dejavniki prepletajo v vsaki vzgojno-izobraževalni dejavnosti, da pa so se skozi zgodovino oblikovale različne pedagoške smeri (herbartizem, duhoslovna oz. kulturna pedagogika, reformska in socialnokritična pedagogika), ki enega od vzgojnih dejavnikov razumejo kot ključni medij vzgoje. Zato velja opozoriti,

da smisel razvoja paradigem o vzgoji ni v tem, da bi se jih vzgojitelj slepo oprijemal, temveč v tem, da je teoretsko odprt in sposoben uporabiti v praksi različne diskurze. Poznavanje teorije mu omogoča, da v praktičnem delovanju reflektivno – torej s teorijo podprto – širi svoj prostor in ima pri tem na voljo več kvalitativnih 'orodij'. Izbira v posamezni vzgojni situaciji pa ni več predmet teorije, ne znanosti, ampak zdravega razuma, to je učiteljeve praktične razsodnosti. (Medveš, 2011, 158)

Če strnjeno predstavimo ugotovitve številnih analiz prof. Medveša (2011, 2015, 2018a, 2018b), potem lahko zapišemo, da je herbartizem, ki je izgubil na veljavi med obema svetovnjima vojnama, vzgojo razumel kot neposreden osebni vpliv učitelja, kot ponotranjanje njegove osebne drže in značaja. Duhoslovni/kulturni pedagogiki, ki je začela izgubljati svojo moč po drugi svetovni vojni, je medij vzgoje predstavljala vsebina, ki jo prežema duhovno in kulturno izročilo človeške ustvarjalnosti, njeno ponotranjanje je učlovečevanje. Reformska pedagogika, ki predstavlja odziv na razglasitev dvajsetega stoletja kot stoletja otroka (Ellen Key), gradi na tezi, da je medij vzgoje otrok. Socialno-kritična pedagogika, ki se je najbolj uveljavila po drugi svetovni vojni, pa medij vzgoje prepozna v socialnem okolju. Pri slednji pa prof. Medveš ugotavlja, da

ker ni razvila paradigme, socialnokritična pedagogika ni niti na teoretični ravni zagotovila zadostnega koraka za avtonomijo šole in učitelja in se je izpostavila nevarnosti, da s študijem socialnih razmer postaja učitelj bolj odvisen od šolskega okolja kot ne in se lahko prej podreja tudi njegovi nerazvitosti (Medveš, 2011, 155).

Prispevek socialnokritične pedagogike lahko zatorej prepoznamo bolj na področju politike izobraževanja in normativnem področju kot na področju teorije vzgoje (prav tam, 159). Pri herbartizmu in duhoslovni/kulturni pedagogiki prof. Medveš ugotavlja, da obe prepoznavata učitelja kot pomemben dejavnik vzgoje. Zapiše celo, da »kljub temu, da so samooblikovanje, samovzgojanje in samoizobraževanje za kulturno pedagogiko pomembni členi v oblikovanju človeka in skupnosti, je učiteljeva vloga kot vzgojitelja veliko bolj poudarjena kot pri

herbartistih« (prav tam, 152). Duhoslovna oz. kulturna pedagogika »od učitelja terja ne le visoko moralno podobo, temveč osebni odnos v sprejemanju *vseh* zakladov duha, to pomeni ne le razumevanje zgodovinskega stanja duha (*historische Betrachtung*), ampak tudi sodelovanje pri njegovem soustvarjanju in prizadevanjih za razrešitev 'sveta uganke'« (prav tam, 153). Kljub neredkim kritikam, da bi otrok sploh lahko bil medij vzgoje, pa prof. Medveš pokaže, da nobena od teh kritik ne zadeva bistva paradigme, ki je v tem,

da je uspešnost vzgoje v končni posledici stvar otrokovega izbora, katera sporočila v komunikaciji si bo prisvojil, saj je tisto, kar si zamisli vzgojitelj, kot pojasnjuje Luhmannov princip avtopoetičnosti, neuresničljivo. Vzgojitelj z discipliniranjem ali prisilo sicer lahko vpliva na otrokovo vedenje, a samo začasno, v vzgojni komunikaciji pa le spodbudi otrokovo avtopoetičnost, ne more pa vsiliti sprememb v strukturi zavesti kot avtonomnem sistemu zavesti. (Luhmann v Medveš, 2015, 15–16)

5.4.1 Vzgoja kot ponotranjenje vs. vzgoja kot komunikacija

Četudi smo v zgoraj prikazanem pregledu vzgojnih paradigem razbrali, da je (bil) proces ponotranjenja relevanten tako za herbartiste (ponotranjenje učiteljeve osebnosti) kot duhoslovce (ponotranjenje duhovnega in kulturnega izročila), pa prof. Medveš (2018b) v svojih razpravah poudarja, da naj bi se med predstavljenimi paradigmi danes odvijal spopad le med socialnokritično, ki vzgojo razume kot ponotranjanje prepoznavne simbolne strukture, in reformsko pedagogiko, ki pa vzgojo razume kot komunikacijo (prav tam, 49). Socialni kontekst kot medij vzgoje socialnokritične pedagogike oblikujejo

realna družbena razmerja, ki učinkujejo primarno, vzgoja je vpeta v ta razmerja kot drugotno stanje. Predpostavka je, da družbo obvladuje (zavedno ali ne) 'prepoznavna' simbolna struktura, nekakšna enotna te(le) ologija, ki sploh omogoča identifikacijo, saj se s simbolno neprepoznanim ni mogoče identificirati in ga tudi ponotranjiti ni mogoče drugače kot obliko vrednotnega kaosa. (Prav tam)

Sicer se strinjamo z ugotovitvijo prof. Medveša, da socialno okolje oz. realni družbeni pogoji življenja niso ključni dejavnik doseganja vzgojnih ciljev, saj »koncepta posnemanja in vzgoje ne gresta skupaj« (Luhmann v Medveš, 2018a, 9), pa vendar bi na podlagi predstavljenih raziskovalnih izsledkov morali v slovenskem šolskem sistemu konceptualizaciji pravičnosti in inkluzivnosti v prihodnje nameniti posebno pozornost. Slej ko prej se bo treba soočiti z dejstvom, da (re)distributivni koncept pravičnosti pravzaprav ohranja obstoječe nepravičnosti in ne omogoča

odzivanja na vse razloge družbene neenakosti – ekonomska, kulturna oz. statusna, politična in afektivna neenakost (Lynch idr., 2009). Da torej z ukrepi, ki jih (re) distributivni koncept omogoča, ne moremo doseči niti izenačevanja možnosti za različne vrste mobilnosti znotraj razslojenega sistema, kar je osnovni cilj tega koncepta pravičnosti. Zato bo pod drobnogled treba vzeti tudi sam vzgojno-izobraževalni proces, ki z izbiro vsebin poučevanja, načinov odločanja o šolskem življenju in medsebojnih odnosih neredko generira neenakosti (prav tam). Četudi socialno okolje kot dejavnik vzgoje ne more biti ključen pri doseganju cilja zmožnosti spoštljivega sobivanja v heterogeni družbi, pa je lahko simbolna struktura resna ovira pri realizaciji inkluzivnosti v šolskem kontekstu.

Otrok kot medij vzgoje je prepoznaven znotraj reformske pedagogike, pa vendar se je prof. Medveš pri nadaljnjem analiziranju tega vzgojnega medija naslonil na sistemsko teorijo Luhmanna, ki vzgojo razume kot sistem komunikacije (Medveš, 2018b, 50). Ker odnos med socialnim sistemom in sistemom zavesti ni kavzalen in ker je nedosegljiva naloga vzgoje, da prek sistema komunikacije vplivamo na oblikovanje sistema zavesti, je treba sprejeti, da se zavest vzpostavlja kot avtopoetični sistem, da je torej otrok ključni medij vzgoje (prav tam).

To pomeni, da se v procesu komunikacije vsak posameznik odziva na drugega po lastnih zakonih in z lastnimi filtri. Otroku torej moramo ponuditi različne alternative odločanja in v komunikaciji odpirati poglede na posamezne alternative brez namena, da katero od njih uveljavi. Vzgojitelja zaznavamo samo kot spodbujevalca, ki pa z izbiro alternativ vendarle postavlja okvire temu, kaj se bo lahko zgodilo. Na koncu pa je odločitev posameznika, ali se bo prilagodil ali uprll normam realnosti (Luhman, 1991, 27–34; Luhmann, 2007). (Prav tam)

Da je komunikacija srž celotnega človekovega družbenega in zasebnega življenja in da je komunikacija edina, ki človeku omogoča spreminjanje zunanjega sveta, saj človeška zavest ne more neposredno vplivati na zunanji svet (Medveš, 2018a, 9), je nekaj, s čimer se lahko strinja vsakdo. Toda kakšna oz. katera komunikacija? Tako Luhmann kot Habermas, na čigar teoriji se je naslanjal prof. Medveš pri natančnejšem opredeljevanju tega načina vzgojnega delovanja, soglašata, da je jezik temeljni element komunikacije, saj je sporočilna vrednost jezika bolj jasna, natančna in nedvoumna kot katerakoli druga oblika komunikacije.

V sistemski in interakcijski teoriji je komunikacija samo interaktiven medčloveški odnos, ki je – če se izrazimo še bolj elementarno – mogoča le v simetričnem odnosu medsebojnega pripoznanja enakopravnih subjektov. V razmerjih, ko so vloge v komunikaciji porazdeljene

asimetrično, kar je običajno za razmerja v institucijah, še zlasti pa v šoli, se komunikacija težko uveljavlja kot prevladujoči ali globalni odnos. (Prav tam, 9–10)

Ali je simetričnost odnosa edini pogoj, da komunikacija v šolah doseže »spremembo v zavesti in vedenju drugega«? Kako mora biti izvedena komunikacija, da z njo dosežemo vzgojne učinke?

Habermasova komunikacija je deliberativna komunikacija, kar pomeni komunikacija, značilna za »svet življenja«, ki mora potekati brez sklicevanja na avtoritete, nosilce ali zastopnike institucionalne moči. To pomeni, da se tudi učitelji oz. strokovni sodelavci vključujejo po načelih partnerstva in morajo dosledno uveljavljati etična pravila enakih možnosti izražanja, poslušanja, kritike, argumentiranja, predlaganja in demokratičnega odločanja z glasovanjem (prav tam, 10). Medtem pa Luhmannova teorija komunikacije omogoča regulacijo mehanizmov realnega socialnega sistema v odnosih, vendar ko soglasje ni mogoče, ostajata učitelj in učenec vsak na svojem bregu. Bistvena razlika med njima je, da je pri Habermasu pomembno spoštovanje soglasij, dogovorov, odgovornost skupnosti, medtem ko je pri Luhmannu poudarek na osebni odgovornosti za sprejete odločitve in izbire, da gre torej za proces oblikovanja alternativ znotraj avtopoetične zavesti, ki mora potekati brez prisile nadzora ali neposrednega vplivanja, tudi z možnostjo izražanja dvoma o vseh vprašanih. Če pri Habermasu komunikacija temelji na razumski izmenjavi argumentov, saj morajo biti vsi predlogi, izrazi podpore in kritike racionalno utemeljeni, pa pri Luhmannu udeleženci niso dolžni utemeljiti svojih izjav, merilo ni racionalnost, temveč diferencirana percepcija okolja: smisel komunikacije pravzaprav ni soglasje, čim bolj je različna, tem bolje je (prav tam). V svoji sistematični analizi prof. Medveš pokaže tudi slabosti obeh teorij komunikacije: izmikanje kompromisni rešitvi in soglasju, racionalizacija, podcenjevanje čustev, hotenja in doživljanja, premoč intelektualno sposobnejših (Habermasova) ter anarhičnost, individualizem in narcisizem (Luhmannova) (prav tam, 13). Tem kritikam bi veljalo dodati vsaj še eno, ki je vezana na osnovni pogoj obeh komunikacijskih teorij: posameznikova zmožnost uporabe jezika. Kako izvesti komunikacijo v primeru, ko je uporaba prevladujočega jezikovnega načina komuniciranja iz kateregakoli razloga ovirana (npr. gluhoti, afaziji, drugojezičnosti)?

Iz predstavljenih komunikacijskih teorij lahko zaključimo, da sta obe teoriji, kljub navedenim razlikam, pomembni pri doseganju vzgojnega cilja inkluzivnosti – razvijanje zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – saj se na nek način dopolnjujeta. Habermasova teorija komunikacijskega delovanja, ki od učencev poleg racionalnega utemeljevanja svojih izjav oz. predlogov, iskanja konsenzov in

soglasnega sprejemanja odločitev (socialnih pravil) zahteva tudi upoštevanje določenih etičnih načel (resničnost izjav, iskrenost, ne-izogibanje temi in sprevračanje namena pogovora, spoštovanje izraženih argumentov, priznavanje osebe kot subjekta logične argumentacije) (prav tam, 10), posamezniku lahko omogoči osmišljanje odpovedovanja ali drugačnega zadovoljevanja lastnih (trenutnih) želja, interesov, ciljev ter doživljanje pripadnosti skupnosti in participacijo. »V komunikaciji se spoštovanje drugega izraža s spoštovanjem njegovega govora, njegovih zmožnosti argumentacije, in ne z apriornim spoštovanjem osebe. Etične vrednote v komunikaciji imajo torej diskurzivni karakter, kar pomeni, da nastajajo v sami komunikaciji« (prav tam). Če pa upoštevamo kritike Habermasove teorije komunikacijskega delovanja (zlasti podcenjevanje čustev, hotenja in doživljanja ter premoč intelektualno sposobnejših) in ne nazadnje, če upoštevamo, da cilj inkluzivnosti ni ustvarjanje čim bolj podobnih pripadnikov družbe, marveč tudi ohranjanje družbene raznolikosti, potem je nujno komunikacijo v vzgoji in izobraževanju nasloniti tudi na Luhmannovo teorijo. Kot navaja prof. Medveš, se je pod vplivom Luhmannove sistemske teorije oblikovala teza, da »komunikativne kompetence niso samo 'jezikovni akt'« (prav tam), saj obstajajo situacije, kjer niti ni potrebno jezikovno formuliranje, marveč že zaznava situacije izraža njen pomen (zlasti čustveno intenzivni primeri). Če avtopoetičnost sprejmemo kot dejstvo, potem lahko o komunikaciji kot odnosu govorimo, če udeleženci med seboj brezpogojno sprejemajo kot relevantna tako ali drugače izražena doživetja. Gre torej za sprejemanje »izražanja« drugega v pogojih absolutne simetrije (prav tam). Habermasova teorija komunikacijskega delovanja spodbuja razvoj zmožnosti iskanja kompromisov, omajanje samozadostnosti posameznika in tudi pripravlja na družbeno participacijo (prav tam, 12), torej je pomembna pri iskanju konsenzov skupnega bivanja. Luhmannova teorija pa je pomembna še posebej zato, ker razvija zmožnosti sprejemanja naše raznolikosti, etike osebne odgovornosti za sprejete odločitve oz. izbire in osebno avtonomijo (prav tam), zato je nepogrešljiva pri raziskovanju življenja v heterogenem okolju in iskanju oblik sobivanja v raznolikosti.

5.5 Sklepne ugotovitve

Šola odraščajoče vpeljuje v svet, ki se ji zdi vreden – zato imamo v šolskih sistemih jasno poudarjene nekatere vrednote oz. vzgojne cilje, ki pa morda niso usklajeni z vrednotami in vzgojnimi cilji drugih, zlasti družinskih, etničnih, religioznih idr. skupnosti, katerim učenci tudi pripadajo. Ob tem velja spomniti, da je šola pri nas še vedno opredeljena kot vzgojno-izobraževalna ustanova in da se je Slovenija kot podpisnica Salamaške izjave moralno zavezala, da bo uresničevala idejo inkluzije in inkluzivne vrednote v šolskem sistemu. Kot vzgojno-izobraževalna ustanova bi

zato sleherna šola morala oblikovati jasen vzgojni koncept, ki bi vključeval tudi načine doseganja (inkluzivnih) vzgojnih ciljev v skladu z zapisanimi vrednotami.

Čeprav se strinjamo, da socialno okolje oz. realni družbeni pogoji življenja niso ključni dejavnik doseganja vzgojnih ciljev, saj »koncepta posnemanja in vzgoje ne gresta skupaj« (Medveš, 2018a, 9), pa ocenjujemo, da je za doseganje zlasti fizične in socialne ter do določene mere tudi psihološke in epistemološke ravni inkluzivnosti potrebno socialno okolje urediti na način, da bodo inkluzivne vrednote (pravična porazdelitev družbenih dobrin, spoštovanje, participacija, skrbnost in odgovornost) vtakane v prepoznavni simbolni red šolskega delovanja (Lesar, 2018b). Z namenom okrepitve socialnega okolja kot vzgojnega dejavnika bi morali kritično prevetrili najprej vse veljavne zakone, pravilnike ipd. (npr. kurikulum, ZOFVI, ZUOPP, Kriteriji za razvrščanje OPP) in temeljito premisliti, ali je vztrajanje na minimalnih standardih znanja kot ključni kriterij vključenosti v večinske šole in napredovanja še lahko konstruktivno. Tudi sama zagovarjam rešitev, ki jo je nedavno zapisal prof. Medveš (2017, 22): »Večinska osnovna šola bi morala imeti možnost, da v sistemu individualizacije in fleksibilne diferenciacije izvaja tudi program z znižanim standardom.« Ugotovitve o nekaterih utečenih praksah žal neredko kažejo strokovno sporne rešitve, zato bi morali tudi temu področju nameniti nemalo pozornosti in skozi prizmo vseh štirih temeljnih družbenih neenakosti (ekonomska, kulturna, politična, emocionalna) oz. v skladu s konceptom pravičnosti 4 R-ji (več o tem v Lesar, 2018b) pokazati, kako bi v prihodnje morali delovati oz. urediti simbolni red šolskega delovanja. Pri tem pa ne zaiti v juridizacijo šolskega prostora (Medveš, 2018a), ko vrednote nadomeščajo zakoni, pravila in človekove pravice, marveč okrepiti strokovno utemeljena pedagoška delovanja, ki jih ponuja pedagogika kot znanstvena disciplina (prav tam). To konkretnije pomeni okrepiti vlogo poučevanja in ne poudarjati le učenja (prav tam; podobno tudi Biesta, 2006), kar povzroča prevladujoča pedagoška psihologija, in namesto pragmatičnih družbenih konceptov, ki jih preferira sociologija, okrepiti etično-filozofske ter antropološke podlage pedagoškega delovanja (Medveš, 2018a).

Ključni vzgojni cilj inkluzivnosti – razvijanje zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – je relevanten za vse šolajoče, zato je inkluzivnost izrazito temeljno pedagoško vprašanje (Lesar, 2007, 2019; Medveš, 2017). In ne glede na to, da šolo opredelujeta zlasti teleološko in normativno delovanje (Habermas v Medveš, 2018a), za kateri je značilna asimetričnost v odnosu, analize prof. Medveša pokažejo, da je v šoli prostor tudi za komunikacijsko delovanje: tako pri samem poučevanju (t. i. komunikacijska didaktika, ki prispeva k dvigu osebne motivacije za učenje, k uspešnemu sodelovanju) kot pri »ohranjanju sveta šolskega življenja«

(za učence relevantni tematski pogovori, delovanje razredne skupnosti, odločanje z glasovanjem) in reševanju konfliktov (vrstniška mediacija, zamenjava skupin, prešolanje, pogodbe o izobraževanju) (prav tam). Komunikacija, ki poteka v simetričnem odnosu medsebojnega pripoznanja enakopravnih subjektov in v skladu z znanimi etičnimi načeli (enakih možnosti izražanja, poslušanja, kritike, argumentiranja, predlaganja in demokratičnega odločanja z glasovanjem), je nedvomno ključna za vzgojno delovanje, torej tudi za dosego vzgojnega cilja inkluzivnosti, saj krepi zlasti socialno, psihološko in epistemološko raven inkluzivnosti.

Še vedno pa nismo odgovorili, kateri od v zgodovini prepoznanih vzgojnih dejavnikov (učitelj, otrok, vsebina, socialno okolje) je ključen v komunikaciji? Četudi z »vsebinami« in dojetimi družbenimi razmerami posameznik tudi lahko komunicira in smo že zgoraj poudarili, da bi bil v tem kontekstu potreben temeljit razmislek o posredovanih vsebinah kot tudi simbolni strukturi v naših vzgojno-izobraževalnih zavodih, pa to nista najpomembnejša vzgojna dejavnika. Učitelj je tisti, ki v vzgojni komunikaciji spodbudi otrokovo avtopoetičnost in z izbiro alternativ, ki jih ponuja otroku v odločanje, postavlja okvire temu, kaj se bo zgodilo. Zato se učitelj kaže vsaj tako pomemben dejavnik vzgoje kot otrok. Vsekakor ostaja odločitev, ali se bo prilagodil ali uprl normam realnosti, še vedno otrokova (Medveš, 2018b), pa vendar je učitelj tisti, ki otroka privede pred dilemo oz. zahtevo sprejemanja odločitve. Komunikacija, ki je po Luhmanu element socialnih sistemov, vključuje različne psihične sisteme in ne more biti enota posameznega psihičnega sistema (Luhmann v Seidl, 2004, 8). Hkrati pa je sleherna komunikacija sestavljena iz (a) informacije, (b) izrekanja in (c) razumevanja, pri čemer je treba poudariti, da je razumevanje opredeljeno s samo komunikacijo. Z drugimi besedami, Luhmann ne omenja nobene oblike psihičnega razumevanja, ampak razumevanje na ravni komunikacije (prav tam), zato je drug psihični sistem – v našem kontekstu učitelj – enako pomemben, saj brez njega do razumevanja v komunikaciji ne more priti. Odgovornost učitelja je torej »vznemirjanje zavesti«, da se ta nadgradi z novo strukturo (Luhman v Medveš, 2018a), z novo osmislitvijo in doživljanjem znanja (prav tam) – tudi ostali učenci, ki vstopajo v komunikacijo, sicer lahko učinkujejo na ta način, vendar njim te odgovornosti ne smemo pripisati.

Kakšna pa bo nova struktura v zavesti otroka, tega ni mogoče nadzorovati. Če v procesu komunikacije ne vztrajamo samo pri izrekanju raznolikih doživetij (Luhman komunikacije ne pojmuje kot delovanje – Seidl, 2004, 11–12), marveč v določenih kontekstih pričakujemo tudi argumentacijo izrečenega in na podlagi bolj prepričljivih argumentacij sprejemanje skupnih dogovorov (Habermas komunikacijo definira kot komunikacijsko delovanje – prav tam), potem s takšnim procesom

krepi zvezo med razumevanjem in delovanjem, posledično tudi med razumevanjem in posameznikovim odločanjem. Učitelj je torej pri doseganju vzgojnega cilja inkluzivnosti – razvijanja zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih – enako pomemben dejavnik vzgoje kot otrok. Vendar ne toliko s svojo osebno držo in značajem (kot v herbartizmu) ali z osebnim odnosom v sprejemanju *vseh* zakladov duha ter s sodelovanjem pri njegovem soustvarjanju in prizadevanjih za razrešitev »sveta uganke« (kot v duhoslovni pedagogiki), marveč je učitelj zlasti pomemben pri vzpostavljanju simetričnosti odnosa z učencem in omogočanju komunikacije v skladu z znanimi etičnimi načeli pri svojem pedagoškem delu.

Literatura

- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. V R. Cowen in A. M. Kazamias (ur.), *International Handbook of Comparative Education* (zv. 22) (str. 923–942). Dordrecht et al.: Springer.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2). 175–192.
- Gajewski, A. (2017). *Ethics, Equity, and Inclusive Education*. Emerald Publishing Limited.
- Hardy, I. in Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.
- Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (2003). *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja).
- Kocbek, K. (ur.) (2018). *Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA Institut.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav: doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66(3), 36–51.

- Lesar, I. (2018a). Mapping inclusive education within the discipline of Pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 699–713.
- Lesar, I. (2018b). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 117–139). Kamnik: Cirius Kamnik.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 50–69.
- Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2018/2019.* (2019). Dostopno na: <https://www.ric.si/mma/Letno%20poro%20%20ilo%20NPZ%202019/2019120913232271/>.
- Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Dublin: Palgrave Macmillan.
- Manchester.* (2012). Manchester Inclusion Standard. Dostopno na: http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools_and_learning/1944/manchester_inclusion_standard/1.
- Medveš, Z. (1991a). Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji ter financiranju šolstva. V M. Milharčič Hladnik in M. Šebart (ur.), *Šola in učitelj na vajah države* (str. 69–90). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Z. (1991b). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. del). *Sodobna pedagogika*, 40(3–4), 101–117.
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 84–107.
- Medveš, Z. (2002a). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53(5), 24–41.
- Medveš, Z. (2002b). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 53(posebna izdaja), 84–102.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 62(5), 6–29.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka je šola! *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izdaja), 148–170.

- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike – pedagoški diskurz Vinka Skalarja. *Socialna pedagogika*, 21(1–2), 3–20.
- Medveš, Z. (2018a). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22(2), 4–19.
- Medveš, Z. (2018b). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69(1), 44–69.
- Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
- Operti, R., Walker, Z. in Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. V L. Florian (ur.). *The SAGE Handbook of Special Education* (str. 149–169). London: SAGE.
- Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.* (2020). Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebniimi_potrebami.pdf.
- Ogulin, T. (2013). *Stališča (bodočih) razrednih učiteljev in učiteljic do homoseksualnosti in njene obravnave pri pouku: diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018) Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Qvortrup, L. (2016). Capacity Building: Data- and Research-Informed Development of Schools and Teaching Practices in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 564–576.

- Raziskava o zadovoljstvu otrok z življenjem in odrasčanjem v Sloveniji.* (2017). Dostopno na: <https://www.unicef.si/novice/14046/raziskava-o-zadovoljstvu-otrok-z-zivljenjem-in-odrascanjem-v-sloveniji>.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Seidl, D. (2004). *Luhmann's theory of autopoietic social systems*. Dostopno na: https://www.zfogg.bwl.uni-muenchen.de/files/mitarbeiter/paper2004_2.pdf.
- Sidorkin, A. M. (2002). Lyotard and Bakhtin: Engaged Diversity in Education. *Faculty Publications*. Paper 15. Dostopno na: <http://digitalcommons.eric.edu/facultypublications/15>.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Šterman Ivančič, K. (2017). Šolska klima in medvrstniško nasilje v srednjih šolah. *Šolsko polje*, 28(5/6), 157–183.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: World conference on special needs education: access and quality.
- Zadnikar, D. (1995). *Problem racionalnosti pri Jürgenu Habermasu: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zgaga, P. (ur.) (2019). *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities*. Berlin: Peter Lang.