

4 Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev

Mojca Peček

4.1 Uvod

V svojem bogatem znanstveno-raziskovalnem opusu Zdenko Medveš naslavlja tudi vprašanje inkluzije. Predvidevam lahko, da se z njegovo analizo te teme in številnimi rešitvami, ki jih ponuja, mnogi raziskovalci¹ tega področja strinjajo, dvomim pa, da to velja tudi za njegovo, v našem prostoru verjetno dokaj drzno trditev, da »integracija izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v večinskih šolah ni izvedljiva brez integracije izobraževanja vzgojiteljev in učiteljev za večinske šole ter za otroke s posebnimi potrebami« (2003a, 86), ter da je, kar vidi tudi kot odliko v delu Vinka Skalarja, »srž problema inkluzije v razvijanju univerzalnega koncepta vzgoje za vse učence inkluzivne šolske skupnosti, kar pa neposredno pomeni, da je inkluzija matična tema obče in ne socialne, ne specialne in tudi ne katere druge posebne pedagogike« (2017, 23; o tem glej tudi Medveš, 2003a).

V svojih delih Medveš mestoma uporablja pojma integracija in inkluzija, saj po njegovem mnenju za uspešno integracijo ni treba zamenjati pojmov in namesto o integraciji govoriti o inkluziji, temveč je treba »na drugačen način povezati strokovne moči in preseči predstavo, da sta vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami lastnina ene stroke, specialne pedagogike« (Medveš, 2003a, 91). S pojmom integracija smo po njegovem mnenju usmerjeni »zgolj v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja« (prav tam, 86), inkluzija pa izpostavlja tudi etično in socialno dimenzijo vključevanja, ki je zanj bistvena. Prvi pojem se nanaša na otroke s posebnimi potrebami, zagotavljanje zanje posebne strokovne pomoči in prilagojene izvedbe učnih aktivnosti, medtem ko je v inkluzivni šoli »vsak otrok upravičen do posebnega pristopa, ne samo prizadeti in nadarjeni, temveč tudi tisti, ki prihajajo iz drugačnih kultur, narodov, bolj ali manj razvitega socialnega okolja. Skratka vsi« (Medveš, 2018b, 17).

Pregled del Zdenka Medveša s tega področja kaže, da je vsebina in problematika njegovih analiz ne glede na pojem, ki ga uporablja, usmerjena v inkluzijo v njenem širšem in ne ožjem pomenu besede (Peček in Macura, 2019). Kot kažejo že zgoraj izpostavljene definicije, ga namreč zanima proces, v katerem skušajo šole z reorganizacijo in preoblikovanjem kurikula odgovoriti na potrebe vseh učencev kot

¹ V prispevku uporabljam moško slovnično obliko, a pri tem mislim tako na moške kot tudi na ženske.

posameznikov: »Inkluzivna šola je šola za vse otroke, inkluzivni pouk je pouk za vse otroke. Inkluzivna šola je šola brez izločanja, brez kategorizacije, brez vidnega pojava 'specialnopedagoške pomoči', pa vendar mora zagotoviti optimalen razvoj in šolsko napredovanje vsakega otroka posebej« (Medveš, 2003a, 88).

Ob povedanem se izpostavljata vsaj dve vprašanji: ali je mogoče vključiti vse otroke v redne šole ter ali je mogoče, in če da, kako, realizirati inkluzijo za vse učence, ne da bi ohranjali stigmatizirajoči učinek izključevanja nekaterih učencev kot drugačnih? Analiza tovrstnih vprašanj je predmet pričujočega prispevka. Pri tem se bom oprla na dela, ki jih je v zvezi z vprašanji inkluzije napisal Zdenko Medveš, in sicer predvsem na prispevek, v katerem se je vprašanja inkluzije lotil po mojem mnenju najbolj sistematično in iz katerega sem si tudi sposodila zgornji naslov, to je *Šola zate in zame* (prav tam). V njem je med drugim tudi zapisal, da brez spoznanj »o upoštevanju individualnih posebnosti otrokovega razvoja, o razumevanju pravičnosti v izobraževanju in odgovornosti šole ter učitelja za učni uspeh ter o nujnosti presejanja vsake oblike izključevanja in segregacije ne preživi v sodobni demokratični družbi nobena pedagogika več« (prav tam, 98). Našteta spoznanja bodo prestavljala osnoven vsebinski okvir prispevka. Na ta način bom skušala tudi izpostaviti relevantnost trditve Zdenka Medveša, zapisane v naslovu prispevka.

4.2 Meje med vključevanjem in izključevanjem

Kaj je inkluzija, definirajo različni avtorji različno, zaradi česar mnogi opozarjajo, da ni enotne in jasne definicije inkluzije (Croll in Moses, 2000; Graham in Slee, 2008; Allan, 2010; Florian, 2019). Če izhajam iz že zgoraj navedenih definicij inkluzije, gre za proces, katerega cilj je zmanjševanje vseh oblik izključevanja in diskriminacije, ki izhajajo iz otrokovih posebnih potreb, etničnosti, spola, socialno-ekonomskega statusa ali česarkoli drugega, kar nepotrebno otežuje otrokovo življenje in delo v šoli; gre za proces, katerega cilj je povečanje vključevanja in participacije učencev na vseh nivojih (Booth in Ainscow, 1998; Florian in Rouse, 2009). Inkluzija je proces povečevanja zmožnosti šol, da sprejmejo vse učence, ki si to želijo² (Booth in Ainscow, 1998; Ouane, 2008; Florian in Rouse, 2009; Pantić idr., 2011), ali povedano nekoliko drugače, gre za proces povečanja širine rednih šol na način, da lahko vključijo večjo raznolikosti učencev (Clark idr. v Florian, 2019, 33).

Zapisano nakazuje, da inkluzija ni nikoli dokončan proces, saj se vedno znova pojavljajo nove ovire in oblike izključevanja, ki jih je treba identificirati in zmanjšati ter tako povečati učenje in participacijo vseh učencev (Booth in Ainscow, 2002).

² Nekateri otroci in njihovi starši si lahko zaradi različnih razlogov ne želijo biti vključeni v redne šole in je njihov izbor posebna šola (o tem glej tudi Peček in Macura, 2019).

Nakazuje pa tudi na to, da inkluzija sama po sebi izključevanja ne ukinja, celo več, predpostavlja lahko izključenost nekaterih otrok iz sistema rednega izobraževanja (Hansen, 2012). Torej inkluzija sama po sebi ne ukinja niti dilem in vprašanj v zvezi z mejami med izključevanjem in vključevanjem, specialnim in običajnim, normalnostjo in drugačnostjo. Povedano potrjujeta tudi L. J. Graham in Slee (2008, 278), ko pravita, da inkluzijo sicer navajamo kot cilj, a še vedno čakamo, da vključimo, pa vendar pogosto govorimo, kot da smo že vključujoči.

Zdenko Medveš v zvezi z vprašanjem, koga vključiti v redni šolski sistem in koga ne, odgovarja, da je »segregiran koncept izobraževanja legitimen zlasti v dveh primerih, in sicer ko to narekujejo neugodne socialno-ekonomske razmere, v katerih otrok živi, ter takrat, ko je razvoj otroka bolj odvisen od medicinskega tretmaja, ker se na pedagoške spodbude ne odziva« (2003a, 95). Šolski sistemi prek svojih zakonodaj lahko to definirajo tudi drugače. Kot primer naj navedem slovensko šolsko zakonodajo, ki mejo inkluzije predpisuje z določitvijo, da se v redno šolo vključijo otroci, ki z dodatno strokovno pomočjo in prilagojenim izvajanjem glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje lahko dosežejo izobrazbeni standard, določen z izobraževalnim programom šole. Meje med vključevanjem in izključevanjem so v tem primeru postavljene dokaj jasno. Zakonodaja poudarja izobrazbene standarde in torej kognitivni razvoj otroka, medtem ko so ostali vidika razvoja in socialni kontekst šolskega okolja potisnjeni v ozadje. Kot mera šolske pravičnosti se postavlja načelo enakih rezultatov (Medveš, 2002, 25). Da pa bi »lahko dosegli norme uspešnosti, ki jih za uresničevanje pravice do izobraževanja postavlja izobraževalni sistem za vse enako« (Medveš, 2003a, 95), je treba z različnimi učenci ravnati različno.

Dejstvo, da je z zakonodajo že vnaprej določeno, kateri otroci se lahko vključijo v redno šolo in kateri ne, hkrati pa so določene tudi norme uspešnosti, močno vpliva na delovanje šol in razredov, saj učiteljev ne spodbuja k realizaciji ciljev inkluzije v smislu povečanja možnosti za vključevanje širšega spektra otrok (Peček in Lesar, 2006; Kobolt, idr., 2010a; Kobolt, idr., 2010b; Peček in Macura, 2019). Zakonodaje, kakršna je naša, peljejo v situacije, v katerih določeni učenci niso dobrodošli v običajnih šolah preprosto zato, ker imajo določen tip ali nivo posebnih potreb, kar pomeni, da nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot ostali učenci (UNESCO, 2020).

Povsem drugačne okvire za vključevanje pa dajejo zakonodaje, v katerih je določeno, da so posebne šole za otroke, ki imajo posebno težke in kompleksne potrebe, katerih vedenje moti učenje ostalih, ali za otroke, ki v rednih šolah ne napredujejo (Croll in Moses, 2000, 2; Peček in Macura, 2019). Tovrstne zakonodaje na vprašanje o mejah vključevanja odgovarjajo bolj fleksibilno, zavezujejo in spodbujajo

šole in zaposlene v njih k razmisleku, kako lahko prilagodijo svoje delo, da bi lahko vključili čim širši spekter raznolikosti učencev. Pa vendar tudi tovrstne zakonodaje ohranjajo razlikovanje med običajnim in posebnim, specialnim in normalnim. Kot pravi J. H. Hansen (2012, 94), ni namreč mogoče oblikovati koncepta inkluzije brez izključevanja, saj je zaradi izključevanja vključevanje sploh mogoče. Po njenem mnenju inkluzija predpostavlja izključevanje, saj inkluzivna družba potrebuje določeno stopnjo izključevanja, da bi zavarovala svoj obstoj, čeprav hoče izključevanje izkoreniniti.

Zgoraj povedano govori o tem, da je inkluzija sicer lahko politično, izobraževalno in socialno zaželeno, pa vendar je močno povezana z družbenimi normami in vrednotami. Inkluzija je vizija, ideal, ki zajema nabor določenih vrednot in se skozi njih tudi kaže (Croll in D. Moses, 2000, 3; podobno tudi Allan, 2010). Inkluzija je moralni imperativ, povezan z vrednotami, kot so dostopnost in kakovost, enakost in socialna pravičnost, demokratičnost in parcipatornost, enotnost in raznolikost (A. L. Arnesen idr., 2009, 18). Vrednote izpostavlja tudi Zdenko Medveš v že omenjenem citatu, da brez spoznanj, »zlasti o upoštevanju individualnih posebnosti otrokovega razvoja, o razumevanju pravičnosti v izobraževanju in odgovornosti šole ter učitelja za učni uspeh ter o nujnosti preseganja vsake oblike izključevanja in segregacije ne preživi v sodobni demokratični družbi nobena pedagogika več« (Medveš, 2003a, 98).

Izhajajoč iz povedanega, so meje vključevanja odvisne tako od šolskih vrednot in pogojev na eni strani, kot tudi od širših političnih in socialno-ekonomskih vrednot in pogojev na drugi (Norwich, 2015; glej tudi Booth in Ainscow, 1998). Kot poudarjata L. J. Graham in Slee (2008), se inkluzija vselej dogaja skozi proces identifikacije, implicira, da nekoga vključimo nekam, še vedno predpostavlja označevanje drugačnosti, pri čemer se pogosto izogiba odgovoru na vprašanje, drugačen od česa. Ko identificiramo kategorije otrok, bodisi da govorimo o njih kot otrocih s posebnimi potrebami ali kot o otrocih, katerih materinščina ni jezik okolja, ali ranljivih otrocih, s tem ne le da naredimo razliko med otroci vidno, ampak hkrati tudi ohranjamo neravnotežja moči in strukturalne neenakosti (prav tam, 287; o tem glej tudi Medveš, 2003a). Po njenem mnenju (Graham in Slee, 2008, 278) obstajajo znotraj koncepta inkluzije različne normativne predpostavke o identiteti, drugačnosti, normalnosti itd., ki vodijo in usmerjajo politiko inkluzije in le proizvajajo videz bolj inkluzivnih šol. Prav zaradi tega, nadaljujeta, projekti, ki razvijajo inkluzijo skozi metode identifikacije in kategorizacije, niso inkluzivni. Po njenem mnenju je torej meja med vključevanjem in izključevanjem diskurzivna, kar pomeni, da se moramo pri vprašanjih, povezanih

z inkluzijo, vselej vprašati, na katerih predpostavkah temelji naša osebna in kolektivna filozofija, povezana z inkluzijo (prav tam, 289–290).

4.3 Poučevanje med individualizacijo in stigmatizacijo

Nabor raziskav na temo, kako poučevati ranljive učence v inkluzivnem razredu, je velik. Te najpogosteje na tak ali drugačen način izpostavljajo, da potrebujejo ranljivi učenci, da bi lahko premostili ovire pri učenju in participaciji, dodatno ali posebno podporo. Med drugim se izpostavlja, da morajo učitelji učenčevim individualnim potrebam prilagajati metode poučevanja, materiale in učni program, da morajo pouk diferencirati in individualizirati, da morajo imeti visoka pričakovanja, vzpodbujati pozitivne odnose med učenci in še bi lahko naštevali (Booth in Ainscow, 2002; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Macura idr., 2020).

Kot pravi Norwich (2002, 482), govori inkluzija o vključevanju raznolikosti v redne šole, da pa bi šole to lahko dosegle, morajo uporabiti specializirane sisteme podpore za nekatere učence, saj vključitev sama po sebi za učenčev napredovanje ni dovolj. V praksi to pomeni, da je dodatna pomoč, ki jo potrebuje učenec, lahko zagotovljena ne le znotraj razreda, temveč, če učenec to potrebuje oz. je to zanj boljše, tudi zunaj razreda. Norwich (2000) v zvezi s tem pravi, da kratkotrajno izključevanje lahko vzpodbudi dolgotrajno participacijo in je tako lahko upravičeno z vidika inkluzije (o tem glej več tudi Hansen, 2012; Peček in Macura, 2019). V nasprotju s tem pa Zdenko Medveš trdi, da »diferencirana skrb za različne učence [...] ni samoumevno pozitivna« (Medveš, 2003a, 87). Lahko namreč pomeni za posameznega učenca stigmatizacijo, »ker ga s posebnim tretmajem postavlja v nekakšno stanje izključenosti« (prav tam). Zgoraj izpostavljeno razumevanje inkluzije tudi ni daleč stran od klasičnega specialnopedagoškega pogleda, ki ranljive učence vidi predvsem skozi njihovo različnost oz. hendikep, problem vidi izključno v učencu in odgovornost za ne/uspeh pripisuje njegovim individualnim značilnostim oziroma implicitno ali eksplicitno odgovornost prenaša na okoljske, socio-kulturne ali lingvistične okoliščine, iz katerih otrok izhaja (McConkey idr., 2001; Florian in Rouse, 2009; Jordan idr., 2009, 2010; Macura in Dimitrijević, 2016). Povezana je s patognomoničnim vidikom (Jordan idr., 2009, 2010) in medicinskim diskurzom (Fulcher, 1989; Peček, 1992; Lesar, 2008). V tako pojmovani inkluziji so videni specialni učitelji kot tisti, ki imajo znanje za delo z ranljivimi učenci ter so hkrati tudi odgovorni za delo z njimi in za njihov napredek (Rouse, 2008; Florian in Rouse, 2009). Tako pojmovana inkluzija tudi jasno kaže, da vključiti ne pomeni nujno biti tudi vključujoč (Graham in Slee, 2008, 278).

Ali je tovrstno izključevanje in stigmatizacijo moč preseči? Ali je mogoče zagotoviti tak način poučevanja, ki bi omogočal vsem učencem doseganje učnih ciljev in standardov na način, da se učencev ne izpostavlja, označuje, tako ali drugače izključuje?

Zdenko Medveš (2003a, 88) se pri iskanju odgovora na zgornje vprašanje nasloni na Feuserja, ki pravi, da je bolj pomembno razvijati nove učne strategije (take, ki omogočajo širjenje komunikacije, participacijo, sodelovalno poučevanje, učenje učencev drug od drugega) za delo z vsemi učenci, kot pa uvajati konkretne oblike ukrepanja, tehnike in metode le za poučevanje učencev s posebnimi potrebami. To ne pomeni, kot navaja Zdenko Medveš (prav tam, 98), da ni nobene potrebe po specifični pomoči posameznemu učencu, temveč da je pomoč treba zagotoviti na način, ki ne spodbuja stigmatizacije. Po njegovem mnenju se to lahko zagotovi le s »popolno individualizacijo pouka«, kar pomeni, da »v inkluzivnem šolskem okolju posebna pomoč ne bo izjema, ki je namenjena le nekaterim«, saj zato povzroča stigmo, temveč bo namenjena vsem in bo zato samoumevna (Medveš, 2018b, 17; 2003a). Individualizacija pa je nujna tudi zato, pravi Medveš, ker ni »nobene abstraktne 'potrebe po pomoči', ki bi bila lahko učinkovita pri vsakem posamezniku, temveč so učinkovite le specifične oblike pomoči, ki so primerne posamezniku v določeni situaciji« (Medveš, 2003a, 89; o tem glej tudi Medveš, 2006).

Pojmovanje individualizacije Zdenka Medveša je drugačno od izpostavljene v predhodnih odstavkih, saj oblike pomoči učencu niso izpeljane iz hendikepa, motnje, niso utemeljene na konceptu normalnosti in povprečju, ki izključuje in stigmatizira. Iz tovrstnih premis izpeljana individualizacija lahko pripelje do oblikovanja nepremagljivega kroga dodatnih ovir, ki izhajajo iz učiteljevih predpostavk, npr. da ima učenec poleg hendikepa, motnje tudi učne težave, da ima vse značilnosti, ki so povezane z hendikepom, pogosto pa to vodi tudi k nižanju pričakovanj učitelja glede tega, kaj je učenec sposoben doseči (Florian, 2019, 31). V nasprotju s tem morajo učitelji, kot izpostavlja Medveš, v pedagoškem delu iskati izvore težav učenca ter vzpostavljati življenjske in učne situacije, ki omogočajo njihovo premagovanje. To pa lahko dosežejo le, če izhajajo »iz splošnih spoznanj pedagogike o individualizaciji učnega procesa [...], ki upoštevajo posameznika in njegovo razvojno enkratnost ter ne izhajajo iz nekih občnih standardov normalnosti ali nenormalnosti, ki so se razvili v specialni pedagogiki in defektologiji« (Medveš, 2003a, 89–90).

Pri nadaljnji analizi tega vprašanja se Zdenko Medveš opira na konstruktivizem, kjer naj ne bi bil učitelj toliko usmerjen nase, na to, kaj sam dela, temveč bi ga moral zanimati predvsem spoznavni tok učenca (prav tam, 93). Gre za način poučevanja, v katerem »vsak učenec konstruira znanje na svoj način glede na prejšnje znanje, izkustva in lastno intelektualno osmislitev« (prav tam, 92).

Na podoben način razmišlja o pouku brez stigmatizacije L. Florian (2019). Govori o inkluzivnem pedagoškem pristopu, ki v nasprotju s tradicionalnim individualiziranim poučevanjem, prek katerega označujemo učence kot drugačne, v ospredje postavlja individualne potrebe učencev znotraj socio-kulturnega konteksta, v katerem poteka učenje. Osredotoča se na učenje kot aktivnost, ki jo učenci delijo oz. kjer se učijo drug od drugega. V tem pristopu so razlike med učenci pričakovane, saj so običajna značilnost človeškega razvoja (prav tam, 32; Florian, 2008). Tako bi v klasičnem inkluzivnem pristopu za učenca, ki ima posebne potrebe, strokovni tim pripravil priporočilo o tem, kako mu pomagati, pri čemer bi bil v razredu vključen pri aktivnostih, ki so lahko enake za vse, v zvezi s področji, ki izhajajo iz njegovih posebnih potreb, pa bi dobil posebno podporo in pomoč, s čimer bi bil hkrati tudi označen kot drugačen, poseben. V pristopu, ki ga zagovarja L. Florian (2019), pa učitelj na osnovi poznavanja različnih interesov vseh učencev, njihovih predhodnih izkušenj, potreb in sposobnosti, pripravi za vse učence različne variante učne ure, v katerih lahko sodelujejo vsi učenci. Pri tem učencem dopušča, da sami usmerjajo svoje učenje z izbiro aktivnosti. Učitelj torej upošteva individualne potrebe vseh učencev v razredu in načrtuje pouk z diferenciranimi možnostmi, pri tem pa ne izhaja iz vnaprejšnje sodbe, česa en učenec ne zmore v primerjavi z večino učencev istih let, temveč se osredotoča na razmišljanje o vseh v razredu in kako bodo lahko delali skupaj. V ospredje se torej postavlja pomen participacije. S takim pristopom lahko prispevamo tudi k razvoju vzgojnega odnosa, ki je, kot pravi Zdenko Medveš, sicer »nujno asimetričen«, a mora »nakazovati nujnost vzpostavljanja simetrije, to je stanja, v katerem je učenec/dijak enako odločujoč dejavnik kot učitelj« (Medveš, 2007, 17). V pristopu, ki ga zagovarja L. Florian, učitelj namreč načrtuje pouk, učenci pa sami izbirajo svoje aktivnosti, s čimer se vzpodbuja »samoregulacija« (prav tam) učencev.

4.4 Moč učiteljevih prepričanj

Ponovno se vrnimo k izpostavljenemu v drugem delu tega prispevka, in sicer da se moramo pri izzivih, povezanih z inkluzijo, vselej vprašati, na katerih predpostavkah temeljita naša osebna in kolektivna filozofija, povezana z inkluzijo. Navedeno velja tudi za šole in učitelje. Kot pravi J. H. Hansen (2012, 95), je pri iskanju odgovora na vprašanje o mejah med vključevanjem in izključevanjem treba analizirati učiteljevo konstrukcijo pomena in razumevanja ter njegove odločitve, ki temu sledijo. Ni namreč motnja, hendikep, sam po sebi razlog, zakaj je nek učenec izključen iz razreda ali napoten k specialnemu pedagogu, temveč je to odvisno od pomena, ki ga učitelj pripisuje hendikepu, motnji učenca. Po njenem mnenju vsaka šolska skupnost oblikuje svoje meje raznolikosti učencev in meje soočanja z raznolikostjo

na način, da le-ta ni pojmovana kot ogrožajoča za kohezijo skupnosti (prav tam, 94). Zato bi bilo treba tudi po mnenju številnih drugih avtorjev pri raziskovanju inkluzije večjo pozornost nameniti moči prepričanj, ki jih imajo učitelji o hendikepu, normalnosti, sposobnostih človeka, kako poteka poučevanje in učenje, kakšna je njuna moč in kako sta povezana, o pomenu in potrebi po specialističnem znanju itd. (Florian, 2007, 2008; Elik idr., 2010).

A. Jordan s kolegi (2009, 2010) je npr. ugotovila, da lahko med učitelji prepoznamo dve radikalno različni perspektivi, pogosto pa se njihova prepričanja znajdejo nekje na premici med eno in drugo. Gre za patognomonično in intervencijsko perspektivo. Obe perspektivi sta bili pri nas bolj natančno analizirani z vidika diskurza (Fulcher, 1989; Peček, 1992; Lesar, 2008).

Zagovorniki patognomonične perspektive se osredotočajo na patološke značilnosti učenca. Prepričani so, da je hendikep, motnja, neko notranje, nespremenljivo in patološko stanje posameznika. Ranljivi učenci zato po njihovem mnenju niso dovzetni za poučevanje, učitelji jim ne morejo pomagati, krivda za ne/uspeh se pripisuje učencu in njegovim staršem. Učitelji namenjajo zelo malo časa poučevanju ranljivih učencev v primerjavi z ostalimi učenci, pogosto napotijo učenca k specialistom zunaj razreda, dajejo učencem veliko domačih nalog in pričakujejo od staršev, da bodo prevzeli večino poučevanja po pouku doma. Ti učitelji pričakujejo zelo malo informacij o otroku od staršev in z njimi ne sodelujejo, tudi ne sodelujejo z ostalimi učitelji in specialnimi pedagogi. Za poučevanje ranljivih učencev po njihovem mnenju učitelji niso usposobljeni, torej tudi ne odgovorni.

V intervencijski perspektivi pa se postavlja učenca primarno v kontekst učenja. Hendikep, motnja, je po tem prepričanju delno oblikovana z družbo, ki ne upošteva učenčevih potreb in ki jim ustvarja prepreke. Gre za pojmovanje, da so sposobnosti in hendikepi spremenljivi, da je nanje moč vplivati s poučevanjem in da je raznolikost med učenci ključna značilnost človeškega razvoja. V tej perspektivi se učitelji pojmujejo kot tisti, ki so odgovorni za zmanjševanje ovir pri učenju in za povečanje participacije učencev. To pomeni, da prilagajajo poučevanje učencem, iščejo informacije o učencih pri starših, kolegih, delajo timsko in sistematično spremljajo učenčev napredek. Z ranljivimi učenci delajo več časa in z večjo intenzivnostjo kot prej opisani učitelji, poleg tega pa uporabljajo tudi manj metod poučevanja, v katerih je učitelj aktiven, učenci pa pasivni.

Zgornja analiza kaže na obstoj povezanosti učiteljevih prepričanj o sposobnostih in hendikepu, naravi znanja, z učiteljevimi prepričanji o njihovi vlogi in odgovornosti za poučevanje vseh učencev. A. Jordan idr. (2009, 540) v svoji raziskavi

zaključujejo, da šolski standardi o inkluziji, individualna stališča učitelja o njegovi vlogi in odgovornosti do inkluzije ter učiteljeva percepcija njegove lastne učinkovitosti določajo učiteljevo prakso, ki potem določa učenceve rezultate. Tudi druge raziskave potrjujejo, da je sprejemanje odgovornosti učiteljev za vse učence in njihovo učenje pomembno povezano s kakovostjo poučevanja in učenja (Florian in Rouse, 2009; o tem govori tudi Medveš, 2002, 2003a). Raziskava Rix idr. (2006) npr. kaže, da imajo učitelji, ki sprejmejo odgovornost za inkluzijo ranljivih učencev, bolj učinkovite, kakovostne in na cilje orientirane interakcije z učenci. Tudi J. M. Gore idr. (2002) so ugotovili, da imajo učitelji, ki so uspešni pri poučevanju, močnejši občutek odgovornosti za učenje učencev. Manj uspešni učitelji so veliko bolj naklonjeni prepričanjem, da dejavniki, na katere sami nimajo vpliva, pogojujejo rezultate učencev.

Kot poudarja Zdenko Medveš, je inkluzija »praktični projekt za učitelje in je odvisen od njihove usposobljenosti, predvsem pa pripravljenosti, da te naloge opravijo« (2003a, 86). S pripravljenostjo misli na njihovo »etično držo, odgovornost in skrb za vse učence, po načelu, da v skupini ali razredu nikoli ni 'napačnih otrok'« (prav tam). V zvezi z etičnimi dimenzijami Zdenko Medveš tudi na drugih mestih izpostavlja etiko pravičnosti, skrbi in komunitarizma (glej npr. 2018a). Vse tri so po njegovem mnenju ključne za uveljavljanje inkluzije v šoli. Slednja z izpostavljanjem pomena skupnosti in skupnega dobrega, etika skrbi z izpostavljanjem, da »šeše odnos skrbi povzroči motivacijski premik k sočloveku, kar sproži moralno presojo in razmislek« (Medveš, 2018a, 58), z vidika etike pravičnosti pa se na šolskem področju »odpirata dva nivoja pravičnosti: pravičnost na ravni možnosti ter pravičnost v skrbi in odgovornosti šole za doseganje rezultatov, ki omogočajo uresničevanje teh možnosti« (Medveš, 2002, 33). Pomen vseh treh etik potrjujejo tudi druge raziskave. Naj omenim le analizo K. L. Bierman (2004, v Macura in Peček, 2020), ki ugotavlja, da skrb za ranljive učence prispeva k občutku pripadnosti, solidarnosti med učenci in boljšim učnim rezultatom, ter analizo R. A. Wiebe Berry (2008), ki dokazuje, da morajo učitelji verjeti v princip potreb v smislu, da posameznik dobi pomoč, ki jo potrebuje, in ne v princip enakosti v smislu, da vsi učenci dobijo enako pomoč.

V zvezi s stališči učiteljev do ranljivih učencev in do inkluzije so bile tudi pri nas opravljene številne raziskave (glej npr. Peček in Lesar, 2006; Peček idr., 2008; Kobolt idr., 2010b; Schmidt in Čagran, 2011; Schmidt in Vrhovnik, 2015; Štemberger in Kiswarday, 2018; Vršnik Perše idr., 2016). Sama bom v nadaljevanju izpostavila rezultate longitudinalne raziskave o odnosu do inkluzije, opravljene med eno generacijo študentov razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v

prvem in četrtem letniku. Rezultati govorijo namreč ne le o njihovih prepričanjih in stališčih, temveč tudi o kakovosti študijskega procesa ter moči izobraževanja učiteljev pri spreminjanju prepričanj in stališč.

Analiza kaže, da med dejavniki, ki najbolj vplivajo na težave ranljivih učencev pri učenju, študentje razrednega pouka pripisujejo največji pomen učenčevi motnji, hendikepu. Na drugo mesto postavljajo družino. Ostali dejavniki, kot so obseg in težavnost učne snovi, odnos z vrstniki, odnos z učitelji, metode in tehnike poučevanja in širše socialno okolje, so zanje manj pomembni. V zvezi s pomenom prvih dveh dejavnikov ni razlike med stališči študentov v prvem in četrtem letniku, v primerjavi s prvim letnikom se je med njimi do četrtega letnika le nekoliko povečal pomen metod in tehnik poučevanja (Peček idr., 2015).

V zvezi z vprašanjem, kje naj se šolajo ranljivi učenci, imajo študentje največ zadržkov pri vključevanju učencev z motnjami v duševnem razvoju, kar po vsej verjetnosti izhaja iz naše zakonodaje, ki določa, naj se ti učenci uvrščajo v programe s prilagojenim izvajanjem. Pa vendar skoraj polovica študentov še tudi v četrtem letniku meni, da tudi mesto slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ni v rednih šolah (Peček idr., 2020). Še večje zadržke imajo študenti v zvezi s tem, ali bi ranljive učence vključili v svoj razred. Največjo nepripravljenost vključiti jih v svoj razred so študenti v četrtem letniku izrazili do že omenjenih skupin učencev, pa tudi do učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Nepripravljenost sprejetja v svoj razred nekaterih študentov je izkazana tudi za ostale ranljive skupine učencev. Največje presenečenje analize je, da kar tretjina študentov v četrtem letniku ni pripravljena sprejeti romskih učencev v svoj razred, dobra desetina pa tistih učencev, katerih materinščina ni jezik poučevanja. Še več. Število študentov, ki niso pripravljene vključiti romskega učenca v svoj razred, se je iz prvega do četrtega letnika celo povečalo (prav tam).

Študenti so v četrtem letniku manj zahtevni do ranljivih skupin učencev kot v prvem letniku, bolj so pripravljene prilagajati metode poučevanja njihovim potrebam, bolj so prepričani, da mora do njih učitelj izražati ljubezen in skrb ter spodbujati sošolce, da ravnajo podobno. To bi lahko razumeli kot spodbuden rezultat. Pa vendar je med študenti v četrtem letniku še vedno v ospredju prepričanje, da je treba biti do vseh učencev enak in da kakršnokoli nižanje standardov za ranljive učence ni sprejemljivo (Macura idr., 2020; glej tudi Peček in Macura-Milovanović, 2014). Poleg tega so v četrtem letniku še bolj kot v prvem letniku prepričani, da morajo ranljivi učenci dobiti dodatno pomoč zunaj razreda. Dobra petina študentov v četrtem letniku tudi še vedno meni, prav toliko pa jih je neodločenih, da morajo starši poučevati ranljivega učenca doma (Macura idr., 2020). Po mnenju študentov v prvem letniku so starši tudi najbolj odgovorni za učni uspeh ranljivih učencev,

medtem ko je učitelj pri tem na drugem ali tretjem mestu (Peček in Macura-Milovanović, 2012). Podobno kaže tudi analiza vzrokov učnega neuspeha le za romske učence (Macura-Milovanović in Peček, 2013; Peček idr., 2014).

Rezultati zgoraj izpostavljenih analiz niso spodbudni, saj kažejo, da mnogi študenti niso pripravljeni sprejeti odgovornosti za poučevanje ranljivih učencev, da razumejo nekateri pravičnost predvsem z vidika enake obravnave vseh učencev ter da je po mnenju mnogih poučevanje ranljivih učencev naloga staršev in specialnih pedagogov zunaj razreda. Vse to nakazuje na patognomonična prepričanja velikega dela študentov v četrtem letniku njihovega študija. Postavlja se vprašanje, koliko so za študente posebne potrebe, hendikep, motnja povezani s koncepti, kot so poseben, medicinski in zato nespremenljiv, nedostopen za učenje in zato potreben posebne obravnave. To lahko namreč pomeni, da kot učitelj nisi osredotočen na to, kako poučevati različne učence, temveč razmišljaš o ranljivih učencih kot o problemu. Do njih si sicer lahko naklonjen, a odgovornost za njihovo poučevanje in učenje prenašaš na njihove starše in specialne pedagoge, na slednje kot tiste, ki so osvojili specializirano znanje prek specializiranih programov usposabljanja, s katerim naj bi se ranljivemu učencu lažje približali kot oni sami.

4.5 Kakšno bi moralo biti izobraževanje učiteljev?

Kot pravi Zdenko Medveš, pri upoštevanju različnosti otrok nihče ne more za izboljšanje šole »storiti več, kot lahko stori šola sama in zaposleni v njej« (Medveš, 2002, 36; o tem glej tudi Medveš, 2018b). Inkluzija je »praktičen projekt za učitelje in je odvisen od njihove usposobljenosti, predvsem pa od pripravljenosti, da te naloge opravijo« (2003a, 86). Zato je ključno vprašanje, kako učitelje usposobiti za to delo, in sicer ne le z vidika didaktike in organizacije dela, temveč tudi z vidika pripravljenosti sprejemati odgovornost za inkluzijo in s tem etične odločitve. Podobno izpostavljajo tudi drugi avtorji. Kot pravi Biesta (v Peček in Skubic Ermenc, 2016, 13), ni dovolj, da učitelji kompetentno opravljajo svoje delo, temveč morajo znati presoditi, kaj je v konkretni situaciji za konkretnega učenca dobro. Ni namreč »čarobne palice« za inkluzijo, ni knjige receptov, kateri bi učitelji sledili (Allan, 2010, 206). Inkluzija od učitelja zahteva sposobnost, da analizira in predvideva socialne situacije, ter da razume, kako jih je moč spremeniti (Biesta idr., 2015). Pri presoji pa mora učitelj, če izhajamo iz Medveša, izhajati iz »zdravega razuma«:

Kot zglede in mediator v komunikaciji z močjo zdravega razuma, torej razsodnosti, čuta za pravičnost, skupnega čuta in občutljivosti za medosebne odnose, v presojah konkretnih dejanj zagotovi prepletanje različnih vrednostnih ravni (pravičnost, solidarnosti, pripoznanja

drugega) in tudi nastajanje novih vrednot, pravil in kreposti, ki so podlaga za obvladovanje koristljivega individualizma, za ustvarjanje sodelujoče skupnosti in krepitev spoštljivih medsebojnih odnosov. (Medveš, 2018a, 60–61)

Vse zahteve v zvezi z inkluzivnim delom učiteljev imajo pomembne implikacije za programe izobraževanja učiteljev. Pri tem je ključno zavedanje, da razvoj učinkovitih inkluzivnih praks ni povezan le s povečanjem znanja prihodnjih učiteljev, temveč tudi s spodbujanjem učiteljev, da si upajo uporabiti raznolike pristope dela ter z razvojem inkluzivnih prepričanj in stališč (Rouse, 2008, 12). Naj izpostavim nekaj ključnih tem in vprašanj, ki se jih morajo programi izobraževanja učiteljev dotakniti.

Kot prvo bi morali programi izobraževanja učiteljev sprejeti in vgraditi razumevanje inkluzije v širšem pomenu besede (Peček in Macura, 2019), nujen pa bi bil tudi premislek, ali in kje se v programih morebiti zagovarja klasični specialpedagoški pogled in to seveda ustrezno preoblikovati. Med študenti bi morali namreč programi izobraževanja učiteljev spodbujati zavedanje, da se vsak otrok lahko uči (Florian, 2007; Rouse, 2008) in da glavna ovira nekaterih otrok pri učenju ni njihov hendikep, motnja, jezik, socialno-ekonomski status, spol itd., temveč pomanjkanje možnosti, pomanjkanje sodelovanja in izobraževanja (McConkey, 2001). To pomeni, da bi se v programih izobraževanja učiteljev morali dotakniti prepričanj študentov o sposobnostih in hendikepih, posebnih potrebah, ovirah, kako poteka poučevanje in učenje, kakšna je njuna moč ter kako sta povezana, prepričanj o specialističnem znanju, kaj se pojmuje kot normalno in kaj ne (Medveš, 2003a; Florian, 2007, 2008; Jordan idr., 2009, 2010) ter kako se specialpedagoški pogled kaže pri delu z učenci na šolah in kakšne posledice ima (Florian, 2007, 2008). Programi izobraževanja učiteljev se morajo torej na različnih nivojih preusmeriti z vprašanja, »kaj je narobe z učencem«, na vprašanje, »kaj učenec potrebuje, da se podpre njegovo učenje« (Rouse, 2008), in sicer na način, da se ga ne izključuje in označuje kot drugačnega.

Poleg tega bi morali študente v času študija sistematično soočiti z etičnimi vprašanji, kot jih izpostavljajo npr. komunitarizem, etika pravičnosti in etika skrbi. Spoznati bi morali pomen skupnosti, skupnih vrednot, skupnega dobrega in sožitja ter se naučiti te vrednote razvijati tudi med učenci. Zavedati bi se morali, kako prilagajati poučevanje potrebam vseh učencev na način, da učence s poenostavljanjem učnega načrta ne »zavijamo v vato«, temveč prispevamo in spodbujamo njihov nadaljnji razvoj tako, da jim učenje predstavlja izziv (Weber, 2016). Ključno pri vse tem pa je tudi pripoznanje drugega kot Človeka (Medveš, 2018a, 59; Kroflič, 2010, 2014). Vsi identitetni položaji si zaslužijo spoštljiv odnos in sprejemanje, kar se kaže med

drugim tudi s participacijo ranljivih otrok oziroma njihovih zakonitih zastopnikov pri vprašanih šolanja otroka (Kroflič, 2010, 2014). Pri inkluziji gre namreč vselej tudi za vprašanje emancipacije in opolnomočenja (Biesta, 2009).

Delo z učenci zahteva prilaganje načinov poučevanja potrebam vseh učencev v razredu, upoštevanje »individualnih posebnosti otrokovega razvoja« (Medveš, 2003a, 98). Raznolikost med učenci je namreč ključna značilnost človeškega razvoja (Florian, 2019). V programih izobraževanja učiteljev je zato nujno vzpostaviti zavedanje, da učitelj pri načrtovanju in izvedbi pouka ne sme izhajati iz norm in odstopanj od njih, torej iz predhodnih sodb, česa en učenec ne zmore v primerjavi z večino učencev istih let, tudi ne iz predpostavke, da bi moral vsak učenec v istem razredu delati po svojem programu, da bi se lahko zagotovila zadostna individualna podpora, usklajena z njegovimi individualnimi potrebami. V nasprotju s tem je treba postaviti individualne potrebe učencev znotraj socio-kulturnega konteksta, v katerem poteka učenje. Osredotočiti se je treba na učenje kot skupno aktivnost, torej aktivnost, ki si jo učenci delijo in jo opravljajo skupaj (Medveš, 2003a; Florian, 2019). S tem pa se v ospredje postavlja tudi pomen participacije vseh učencev v razredu. Le na ta način namreč ne bo inkluzija le novo ime za posebno izobraževanje (Peček, 1992).

Programi izobraževanja učiteljev bi morali razvijati tudi zavedanje, da pristopi in strategije poučevanja za ranljive učence, ki se uporabljajo v inkluzivnem izobraževanju, niso toliko drugačni od pristopov za poučevanje vseh učencev, da bi opravičili uporabo termina »specialnopedagoški pristopi« (Davis in Florian, 2004), kakor tudi, da morajo biti strategije poučevanja veliko bolj ustrezno usklajene s tem, kaj se poučuje, kot s tem, kdo se uči (Florian, 2019, 41). To pa pomeni, da bodo/bi morali študenti pridobiti do zaključka študija večino znanja in spretnosti, ki so potrebne za poučevanje vseh učencev. Zato bi bilo treba študente spodbuditi, da že v okviru prakse v času študija preizkusijo različne strategije poučevanja in na ta način pridejo tudi do svojih lastnih ugotovitev glede tega, kako se soočiti z raznolikostjo v razredu. Morda celo pridejo do ugotovitve, da znajo več, kot so pred tem mislili, da znajo (Rouse, 2008).

Študijski programi bi morali med študenti razviti tudi jasno zavedanje, da so oni odgovorni za učenje in poučevanje vseh učencev v razredu, da je naloga učitelja oz. šole, da razvije »učne procese in pomoč vsakemu otroku tako, da realno doseže ustrezno raven uspešnosti, ki je potrebna za uspešno napredovanje v šolskem sistemu in v življenju« (Medveš, 2003a, 94). Inkluzija ni izbira, temveč zahteva in nujnost. Ena od poti zavedanja tega je spoznanje o povezanosti odgovornosti učiteljev s kakovostjo poučevanja in učenja učencev. Študenti bi se morali zavedati,

da se s prenašanjem odgovornosti za učenje in poučevanje na starše še poveča vpliv socialno-ekonomskega statusa, s prenašanjem odgovornosti na specialne pedagoške pa označevanje in izključevanje učencev. Sprejemanje odgovornosti učiteljev je pomembno nenazadnje tudi zaradi samega statusa učiteljskega poklica: učitelj, ki staršem razlaga, da morajo poučevati svoje otroke doma ob tem, da je sam vrsto let študiral, kako to narediti, prav gotovo ne more biti cenjen, prav tako pa tudi ne njegov poklic.

Študenti pogosto vidijo ranljive učence skozi njihov deficit in implicitno ali eksplicitno krivijo učenčevo okolje, socialno-ekonomsko ali kulturno ozadje otroka ali pa otrokove individualne značilnosti za njegov neuspeh v razredu (McConkey idr., 2001; Florian in Rouse, 2009; Jordan idr., 2009, 2010; Macura in Dimitrijević, 2016). Zato bi morali s programi izobraževanja učiteljev študenti spoznati različne oblike diskriminacije in izključevanja, ki se dogajajo in ohranjajo na nivoju sistema, kot tudi na nivoju šole in dela učitelja (Villegas, 2007).

Zgoraj sem izpostavila le nekatera vsebinska področja, ki bi se jih moralo izobraževanje učiteljev po mojem mnenju dotakniti. Ta področja se dotikajo tako vprašanj konceptov znanja, ki jih potrebujejo prihodnji učitelji, kot soočanj z njihovimi prepričanji, stališči, implicitnimi teorijami o učenju in njegovi moči, normalnosti, hendikepu ipd. Pri oblikovanju programov izobraževanja učiteljev bi morali upoštevati tudi rezultate raziskav, ki kažejo, da obstaja pri nekaterih učiteljih razlika med tem, kaj znajo in kaj počnejo v razredu (Wilcox-Herzog, 2003; Rimm-Kaufman idr., 2006; Rouse, 2008). Razlogov za to je več, med njimi tudi pomanjkanje zaupanja, da bi učitelji znanje, ki ga imajo, uporabili v praksi (Florian, 2008). To pa pomeni, da je treba biti pri izobraževanju učiteljev za inkluzijo pozoren ne le na vsebino, temveč tudi na izvedbo programov.

Raziskave kažejo, da delo in interakcija z učenci iz ranljivih skupin poveča empatijo, razumevanje položaja ranljivih učencev, oblikovanje pozitivnih stališč, s čimer se povečata tudi samozavest in prepričanje študentov o njihovi kompetentnosti za poučevanje, hkrati pa jim to omogoča, da se soočijo s svojimi strahovi pred delom z ranljivimi učenci (Kidd idr., 2008; Pantić idr., 2011; Macura in Dimitrijević, 2016). Zato je nujno študentom omogočiti izkušnje z delom z raznolikimi učenci, in sicer v pogojih, ki so načrtovani in vodeni. Pomembno je namreč, da imajo študenti možnost opazovanja in sodelovanja pri kakovostnem pouku. Le take izkušnje bi jim omogočale videti, da je raznolikost v razredu lahko izziv, vir znanja in ne problem (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (EARIPPP), 2011; glej tudi Loreman idr., 2007; Sharma idr., 2008). To je še tem bolj pomembno ob zavedanju, da lahko izkušnja nekatere inkluzije na praksi med

študenti okrepi ali pa vzpodbudi prepričanje, da inkluzija ni možna, oziroma da je možna le v teoriji, ne pa tudi v praksi (Mlinar in Peček, 2014).

Za doseganje ciljev inkluzije niso uporabne le metode, kot so prepričevanje, poučevanje, informiranje, tudi ne le metode, pri katerih dajemo študentom možnost preverjati svoje teorije in prepričanja skozi povratne informacije, ki jih dobijo od sošolcev in učiteljev (Jordan idr., 2009). Ključna je uporaba bolj interaktivnih pristopov in metod, kot so igre vlog, simulacije, delo v skupinah, ki študente »postavljajo« v situacije, ko razmišljajo in »na lastni koži občutijo«, kaj pomeni biti drugačen, marginaliziran, izpostavljen, stigmatiziran, diskriminiran. Predvsem je bistvenega pomena njihova aktivna vloga, saj najbolj prepričajo argumenti, ki si jih ustvarijo študenti sami (Ule, 2009; Samaluk in Turnšek, 2011). Ob tem se moramo zavedati, da spreminjanje implicitnih teorij, stališč in predsodkov ni enostavno in da nekaterih ne bomo mogli povsem spremeniti. Pa vendar je zelo pomembno, da omogočamo študentom uvid vsaj v tista, ki vodijo v diskriminacijo, ki nas napravijo slepe za lastne pomanjkljivosti in slabosti. Tako človek ni več slepo podvržen dinamiki predsodkov, ne živi pa tudi v nevarni iluziji, da je brez njih (prav tam).

Študenti, ki vstopajo v študij, imajo že oblikovana prepričanja in stališča o učiteljih, učencih, učnem procesu, metodah poučevanja itd. (Korthagen, 2004). Le-ta je težko spreminjati, saj so dolgotrajna, stabilna in globoko zasidrana (Johnson in Howell, 2009; Ule, 2009). Zato se zastavlja dvom, ali in koliko lahko s študijskim procesom spreminjamo stališča in prepričanja študentov, ki niso inkluzivna (Peček in Macura, 2015, 2019). S tem vprašanjem so povezane tudi razprave o ustreznosti izbirnih postopkov ob vpisu na pedagoški študij. Ti so večinoma naravnani na preverjanje znanja kandidatov za študij, pa vendar, kot že večkrat povedano, znanje samo po sebi za delo v razredih ni dovolj. Zato nekateri izpostavljajo, da bi morali z izbirnimi postopki pri vpisu preverjati tudi druge dimenzije kandidatov, kot so sposobnost empatije, senzibilnost, pripravljenost prevzeti odgovornost za vse učence, pogum pri boju proti nepravilnostim ipd. (Haapanen, 2000; Ažman idr., 2019). Jasno je, da tudi s tovrstnimi sprejemnimi postopki ne bi mogli nadomestiti nujnosti soočanja študentov s svojimi implicitnimi teorijami, predsodki in stereotipi, naredili pa bi lahko vsaj selekcijo med študenti, katerih stališča so najbolj radikalna. Cilj razmisleka o ustreznosti sprejemnih postopkov bi moral biti tudi iskanje odgovora na vprašanje, kako povečati spolno, etnično, versko in druge raznolikosti med prihodnjimi učitelji, kar je prav tako pogoj za uspešno uveljavljanje inkluzije v šolah (EARIPPP, 2011; Stíngu idr., 2016).

Izpostavila sem le nekaj področij, na katere bi po mojem mnenju morali biti pozorni pri izobraževanju učiteljev v smeri inkluzije. Seveda je predpogoj za uresničitev

tega inkluzivna naravnost pedagoških delavcev na univerzah. Prav oni bi morali biti zgled inkluzivne prakse za študente, in sicer tako z vidika znanja, prepričanj, kot tudi z načinom dela s študenti (EARIPPP, 2011; Boeckmann, 2016). Da je tudi to področje, ki predstavlja oviro za nadaljnji razvoj inkluzije in hkrati morda še večji izziv za spreminjanje kot zgoraj omenjeno, kažejo raziskave, ki govorijo o prepričanjih zaposlenih v pedagoških študijskih programih o inkluziji (Macura in Dimitrijević, 2016; Lesar in Žvegljč Mihelič, 2019).

4.6 Implikacije dvotirnega izobraževanja učiteljev za inkluzijo – zaključek

Osrednje vprašanje pričujočega prispevka je, ali je mogoče uresničiti inkluzijo brez stigmatizacije in izključevanja. Pri tem sem izpostavila, da je odgovor povezan s tem, na katerih predpostavkah temelji naša filozofija inkluzije (Graham in Slee, 2008, 289–290), oziroma je odvisen od naše konstrukcije pomena in razumevanja ter naših odločitev, ki temu sledijo (Hansen, 2012, 96). Kaj pomeni povedano za dvotirni sistem izobraževanja učiteljev, torej ločen sistem izobraževanja za običajne in specialne učitelje, kateremu smo priča v različnih šolskih sistemih?

V zgoraj zapisanem sem skušala pokazati, da specialni pedagogi na šolah utrjujejo prepričanje, da je treba delati z ranljivimi učenci na drugačen način, z drugačnim znanjem, kot ga potrebujemo pri delu z običajnimi učenci, torej z znanjem, ki ga običajni učitelji nimajo (Medveš, 2003a). S tem postanejo ranljivi učenci v rednih šolah odgovornost tistih, ki imajo to znanje, kar razbremeni učitelje odgovornosti zanje (Florian in Rouse, 2009). Takšno prepričanje pa je še dodatno okrepljeno z dvotirnim sistemom izobraževanja učiteljev, kar lahko ilustriram z naslednjo izjavo učiteljice: »inkluzija bi morala biti zasnovana na prostovoljnosti. Ni prav, da ti nekdo le 'da' otroka s posebnimi potrebami in te pouči, kako delati z njim. Če bi bilo tako enostavno, potem študij na Fakulteti za defektologijo ne bi trajal štiri leta« (Macura-Milovanović idr., 2010, 39).

Nikakor torej ni mogoče sprejemati in uresničevati ideje inkluzije v šolah in hkrati organizirati izobraževanja učiteljev, ki tovrstno idejo spodkopava (Peček, 1997). Ločeno izobraževanje učiteljev izhaja in utrjuje specialnopedagoški pogled, medicinski diskurz, patognomoničen pogled na človeka in njegov razvoj, kar je, kot že večkrat omenjeno, v nasprotju z idejo inkluzije. Tak sistem izobraževanja učitelje sam po sebi nagovarja k procesom prenašanja odgovornosti, izključevanja, stigmatizacije in ne inkluzije ter le še dodatno utrjuje že zapisano, in sicer, da je inkluzija le novo ime za posebno izobraževanje (Peček, 1992). Do

tega pa ne prihaja le v povezavi z izobraževanjem učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, temveč v povezavi z vsakim izobraževanjem, ki je ločeno, posebno in ki usposablja učitelje za delo le z določeno skupino učencev (Macura-Milovanović in Peček, 2013; Boeckmann, 2016). Specialnopedagoški pogled pa se ohranja tudi prek posebnih predmetov znotraj programov izobraževanja učiteljev, ki se osredotočajo le na usposabljanje za poučevanje ranljivih skupin učencev (EARIPPP, 2011). Pri ustvarjanju pogojev za inkluzijo ne gre namreč za to, »da bi na ravni študijskih programov pedagoškega izobraževanja zagotovili določeno število občepedagoških in specialnopedagoških ur in vsebin, temveč je treba doseči integracijo tega znanja v skupnem temeljnem delu študijskih programov« (Medveš, 2003a, 100). Znanje učitelja o inkluziji in načinu dela z ranljivimi učenci ne more biti nek poseben dodatek, temveč lahko deluje inkluzivno le v primeru, če je vgrajeno kot integrativni del celotnega programa izobraževanja učiteljev (prav tam).

Povsem se torej strinjam z Zdenkom Medvešem, da je za uspešnost inkluzije nujno »združevanje izobraževanja osnovnošolskih učiteljev z izobraževanjem specialnih pedagogov« (prav tam, str. 88). Oblikovati je treba enotne, celovite programe izobraževanja za vse učitelje, kar je nenazadnje že trenutna praksa nekaterih sistemov izobraževanja učiteljev po svetu (EARIPPP, 2011). Tovrstni programi, kot omenjeno, ne morejo graditi na združevanju vsebin »običajnega« in »posebnega«, temveč na povsem drugačnih konceptih, pogledih na človeka in njegov razvoj. Kot pravi Medveš, je lahko teoretska podlaga inkluzije le »moderna obča pedagogika« (Medveš, 2003a, 90), ki se ukvarja s splošnoveljavnimi zakoni, ki veljajo »za poučevanje vseh otrok, tudi otrok s posebnimi potrebami« (prav tam, 91). Po njegovem mnenju je namreč razlika med občo in specialno pedagogiko »le na ravni tehnik in metod, nikakor pa ne na ravni konceptov« (prav tam, 99). Specialna pedagogika je le »aplikacija obče pedagogike na specifično življenjsko situacijo, in ne na 'človeški deficit'« (Wilhelm, prav tam, 99).

Če izpostavim L. Florian (2019), lahko izobraževanje učiteljev za inkluzijo temelji le na razumevanju raznolikosti učencev kot osnovni značilnosti človeškega razvoja. Med študenti, prihodnjimi učitelji, mora vzpostaviti razumevanje, da je izziv inkluzivne prakse spoštovanje in odzivanje na razlike med učenci na načine, ki vključujejo in ne izključujejo; vzpodbuditi mora razmišljanje o načinih dela v razredu, pri katerih se to, kar je »običajno« na voljo učencem, razširi in se ne dela za nekatere učence nekaj posebnega, dodatnega, drugačnega od tistega, kar je na voljo ostalim; s tem pa se hkrati tudi omogoči vsem učencem sodelovanje pri dejavnostih v razredu (prim. EARIPPP, 2011, 30).

Viri

- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 199–208.
- Arnesen, A. L., Allen, J. in Simonsen, E. (ur.) (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ažman, T. idr. (2019). *Sporočilo konference Učeca se profesionalna skupnost*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na: <http://www.eurydice.si/sporocilo-konference-uceca-se-profesionalna-skupnost.pdf>.
- Biesta, G. (2009). Sporadic democracy: Education, democracy and the question of inclusion. V M. Katz, S. Verducci G. in Biesta (ur.), *Education, Democracy and the Moral Life* (str. 101–112). New York: Springer.
- Biesta, G., Priestley, M. in Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 21(6), 624–640.
- Boechman, K. B. (2016). European Perspectives on Teacher Education in Multilingual Contexts, Initiatives of the Council of Europe and the European Union, V E. Messner, F. Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 100–110). Graz: Leykam.
- Booth, T. in Ainscow, M. (ur.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Croll, P. in Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' view of inclusion. *Special Needs Education*, 15(1), 1–12.
- Davis, P. in Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London: DfES.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs

Education. Dostopno na: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>.

- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (EARIPPP) (2011). *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izziivi in priložnosti*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Elik, N., Wiener, J. in Corkum, P. (2010). Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 127–146.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. V Florian, L. (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education* (str. 7–20). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Florian, L. (2019). Conceptualising Inclusive Pedagogy, V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities* (str. 29–43). Berlin: Peter Lang.
- Florian, L. in Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies?* London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Gore, J. M., Griffiths, T. in Ladwig, J. G. (2002). *Exploring 'productive pedagogy' as a framework for teacher learning*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, December 2-5, in Brisbane. Dostopno na: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/gor02267.pdf>.
- Graham, L. J. in Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277–293.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98.

- Haapanen, S. (2000). Skills and Competencies Needed by a Multiculturally Oriented Teacher / Philosophical Considerations. V V. Sannari in R. Räsänen (ur.), *Ethical challenges for teacher education and teaching* (str. 131–147). Oulu: Oulu University Press.
- Johnson, G. in Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35–41.
- Jordan, A., Schwartz, E. in McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542.
- Jordan, A., Glenn, C. in McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259–266.
- Kidd, J., Sanchez, S. in Throp, E. (2008). Defining moments: Developing Culturally Responsive Dispositions and Teaching Practices in Early Childhood Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316–329.
- Kobolt, A. idr. (2010). *Governance of educational trajectories in Europe: country report Slovenia: deliverable nr. 3: working paper 2.1*. [Frankfurt am Main]: GOETE, Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education & Faculty of Social Sciences.
- Kobolt, A. idr. (2010b). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Krofič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega: element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V M. Ličen (ur.), *Kulture v dialogu: zbornik* (str. 7–12). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Krofič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(ačn)osti. *Časopis za kritiko znanosti*, 42(255), 117–127.

- Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 90–109.
- Lesar, I. in Žveglič Mihelič, M. (2019). University teaching staff about the inclusiveness: Are their beliefs barriers in the process of implementation of inclusiveness in Slovenia? V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities* (str. 71–96). Berlin: Peter Lang.
- Loreman, T., Forlin, C. in Sharma, U. (2007). An International Comparison of Preservice Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Dostopno na: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>.
- Macura, S., Čuk, I. in Peček, M. (2020). Beliefs of student teachers in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European journal of special needs education*, 35(1), 55–69.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. in Kovačević, M. (2010). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.
- Macura, S. in Dimitrijević, B. (2016). Preparing student teachers for multicultural settings with Roma pupils in Serbia. V E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Educations for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 64–75). Graz: Leykam.
- Macura-Milovanović, S. in Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International journal of inclusive education*, 17(6), 629–645.
- McConkey, R. idr. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. Paris: UNESCO.
- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53(5), 24–41.
- Medveš, Z. (2003a). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 84–102.

- Medveš, Z. (2003b). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: uvod. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 8–16.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 10–23.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*. 58(posebna izdaja), 6–29.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 74–94.
- Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike: pedagoški diskurz Vinka Skalarja. *Socialna pedagogika*, 21(1–2), 3–24.
- Medveš, Z. (2018a). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 22(1), 44–69.
- Medveš, Z. (2018b). 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.
- Mlinar, K. in Peček, M. (2014). »Praksa je eno, teorija drugo« – mar res?: stališča študentov o inkluziji. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 19–35). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in Education: From concepts, values and Critique to Practice. V H. Daniels (ur.), *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* (str. 5–31). London: Falmer Press.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognizing and Resolving Dilemmas. *British journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502.
- Norwich, B. (2015). Inclusive education in Italy: a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 448–451.
- Ouane, A. (2008). Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning. V A. Acedo, M., Amadio in R. Opertti (ur.), *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (str. 71–78). Geneva: UNESCO.

- Pantić, N., Closs, A. in Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Peček, M. in Macura, S. (2019). Defining the boundaries of inclusion within compulsory education and teacher education. V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities* (str. 45–69). Berlin: Peter Lang.
- Peček, M. (1992). Integracija – le novo ime za posebno izobraževanje? V F. Žagar (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev* (str. 206–211). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. (1997). Učitelji in integracija učencev s posebnimi potrebami. V K. Destovnik in I. Matović (ur.) *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov* (str. 320–327). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational studies*, 34(3), 223–237.
- Peček, M. in Macura-Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils?: the attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European journal of teacher education: journal of the Association for Teacher Education in Europe*, 35(3), 327–346.
- Peček, M. in Macura-Milovanović, S. (2015). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and teaching: theory and practice*, 21(3), 260–276.
- Peček, M. in Skubic Ermenc, K. (2016). Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 8–24.
- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Vujisić Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *JET. Journal of education for teaching*, 40(4), 359–376.

- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Čuk, I. (2015). Regular versus special streams within teacher education. V V. Domović in V. Vizek-Vidović (ur.), *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Specijalno izdanje. 17(2)*, 99–115.
- Peček, M., Macura, S. in Čuk, I. (2020). *Would you include vulnerable children in your class? A cross-cultural comparison of student teachers' attitudes and beliefs regarding inclusive education in Slovenia and Serbia*, v recenziji.
- Rimm-Kaufman, S. E. idr. (2006). A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practice, and beliefs about children. *Journal of School Psychology, 44*, 141–165.
- Rix, J. idr. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. V *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North, 6(1)*, 1–12.
- Samaluk, B. in Turnšek, N. (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika, 62(3)*, 182–203.
- Sharma, U., Forlin, C. in Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society, 23(7)*, 773–785.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje, 22(1–2)*, 55–72.
- Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51(2)*, 16–30.
- Stingu, M. M., Marin, E. in Ion, G. (2016). Dealing with Diversity in Higher Education: Insights from Romania. V E. Messner, D., Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Educations for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 75–86). Graz: Leykam.

- Štemberger, T. in Kiswarday, V. R. (2018). Attitudes towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: a look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380.
- Vršnik Perše, T. idr. (2016). *Evaluacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Univerza v Mariboru, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Pedagoški inštitut.
- UNESCO (2020). *Barriers to Inclusive Education*. UNESCO. Dostopno na: <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/barriers-to-inclusive-education/>.
- Weber, J. J. (2016). From Fixed to Flexible Multilingual Education: The Case of Luxembourg. V E. Messner, D., Worek in M. Peček (ur.), *Teacher Educations for Multilingual and Multicultural Settings* (str. 134–143). Graz: Leykam.
- Wiebe Berry, R. A. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and teacher education*, 24, 1149–1159.
- Wilcox-Herzog, A. (2003). Is there a link between teachers' beliefs and behaviours? *Early Education and Development*, 13(1), 81–106.