

Refleksija o inkluzivni pedagogiki in zretje v prihodnost

Janez Drobnič

Univerza na Primorskem

janez.drobnic@pef.upr.si

V zadnjega pol stoletja smo krenili na pot inkluzivne pedagoške teorije in prakse. To je bil logičen odgovor na problematične učinke specialne pedagogike, ki je bila sicer na začetku obetajoča, s specialnimi pedagoškimi znanimi strokovnjakov in posebnimi umestitvami za učence s posebnimi potrebami. Ker učenje in poučevanje nista samo izobraževalni proces, pač pa tudi socializacijsko-vzgojni ter humanistični, so specialne metode in posebna segregacijska umestitev učencev pokazale vrsto težav glede zapostavljanja teh oseb, njihovih slabih socialno-integracijskih zmožnosti in poznejših težav v delovno-zaposlitveni integraciji. V to je vstopila inkluzivna pedagogika s smelimi načrti o normalizaciji. Po približno pol stoletja od začetka sprememb je nujno narediti poglobljeno refleksijo inkluzivnopedagoške prakse in teorije z namenom, da se najdejo pravi odgovori na probleme, ki se kažejo predvsem skozi ključne postavke, kot so: posebne izobraževalne potrebe, vrednote enakosti in pravičnosti, ovire in motnje ter socialni model v izobraževanju.

Ključne besede: inkluzija, integracija, socialni model, pravičnost, posebne izobraževalne potrebe

Problemsko izhodišče

V zadnjih petdesetih letih smo bili priča vrsti sprememb, ki so začrtale nove poti specialno-/inkluzivnopedagoške teorije in prakse ter kažejo, da razvoj dogodkov ni bil naključen, pač pa rezultat določenih družbenih dejavnikov. V tem smislu bi lahko izpostavili tri pomembna dejanja, ki so najmočnejše oblikovala pedagoško področje. Prvo je uvedba inkluzije in integracije kot modernističnega fenomena razumevanja in delovanja na pedagoškem ter socialnem področju v postmoderni družbi. Tu je kot prelomnico treba omeniti t. i. poročilo Helen M. Warnock, tj. Poročilo preiskovalne komisije o izobraževanju hendikepiranih otrok in mladine v Veliki Britaniji (Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People 1978), kar je zelo vplivalo na razvoj tako nacionalne kot lokalne politike pedagogike oseb s posebnimi potrebami ne samo v Veliki Britaniji, pač pa tudi na mednarodni ravni, vključno s Slovenijo. Nedvomno je to poročilo spodbudilo prizadevanja za »normalizacijo« izobraževanja, ki pomeni odmik od specialnega k integralnemu šolstvu za osebe

s posebnimi potrebami, in sicer najprej v okviru integracijskega pristopa, ki je značilen za evropski del držav,¹ in dalje za inkluzijo, ki prihaja predvsem iz Združenih držav Amerike in pomeni docela novo paradigmo v šolstvu za osebe s posebnimi potrebami.

Drugi prelomni korak je premik od zasnove izobraževanja zlasti oseb s posebnimi potrebami, in sicer od koncepta vrednot enakopravnosti preko enakosti pa vse do pravičnosti. Tu zagotovo ne gre le za teoretsko razmišljanje, pač pa za razlikovanje, v katerem ima posameznik različno mesto, pravico in odgovornost, ki se pokaže v oblikovanju in izvrševanju politike izobraževanja. Vsaka od teh zasnov vsebuje temeljne predpostavke o tem, kaj je »pravično«, saj se nanašajo na vrste šol, ki bi jih morali otroci obiskovati, in na to, do česa so upravičeni. Vsak koncept nosi tudi posledice glede tega, kako je treba ravnati z učenci in kako je treba razdeljevati javna sredstva za ta namen (Norwich 2013).

Tretji prelomni korak, ki ga poudarjamo, je osredotočanje na posameznika in njegove moči v procesih obravnave oseb s posebnimi potrebami v luči pozitivne psihologije, kar gre tudi v korak s procesi krepitve avtonomnosti posameznika in njegove odgovornosti. Področje pozitivne psihologije je leta 1998 postalo osrednja tema Ameriškega psihološkega združenja (American Psychological Association – APA), ki je populariziralo nov pristop. Lahko pa domnevamo, da je to odziv ali premik na pretekle problematične prakse, ki so se osredotočale izključno na bolezen ali motnjo in poudarjale problemsko osredotočanje ter intervencijo pri posamezniku in direktivni pristop v svetovanju ter terapiji. Nov pristop pa poudarja posameznikove moči, na kar se lahko posameznik kot svetovanec ali klient opre, vključuje pa tudi uvajanje nedirektivnih konstruktivističnih pristopov v svetovanju, kar je posledično povezano tudi z oblikovanjem samopodobe posameznika.

Ko se ozremo nazaj po slovenskem prostoru, lahko ugotovimo, da so se zgoraj navedeni inicialni procesi v vzgoji in izobraževanju odvijali z določenim časovnim zamikom, vsekakor pa je sedaj čas za poglobljene raziskave in refleksije obstoječega sistema, da bi lahko začrtali smernice za nadaljnjo pot. Zato smo se lotili te problematike s pomočjo virov, ki so na razpolago v odprtih bazah podatkov.

Od segregacije do inkluzivnega izobraževanja

Leta 1907 je Decroly (Encyclopedia Britannica 2024), belgijski pionir »novega/holističnega izobraževanja«, ustanovil šolo za otroke z lažjimi učnimi

¹ Govorimo o evropskih državah, ki so uveljavile inkluzijo; vse države pač ne.

težavami in učni primanjkljaji ter postopoma razvijal svojo pedagogiko, ki je temeljila predvsem na načelih človekovih biosocialnih potreb. Njegovo prizadevanje je bilo usmerjeno v to, da bi izobraževanje potekalo v ugodnem okolju za razvoj otrokove osebnosti, sposobnosti in potencialov. Uvedel je vzgojno metodologijo za izobraževanje otrok, ki jo imenujemo »izobraževanje skozi življenje«. Vodila so bila vedno sveža in učinkovita, saj so temeljila na potrebi po prilagajanju učencu v spreminjajočih se družbenih razmerah in ne na togi politični/družbeni doktrini do tedanjih »posebnih šol«. Metoda je temeljila na razumevanju in spoštovanju človeške osebnosti kot funkcije psiholoških motivov za človekovo učno vedenje ali potrebe. Decroly je trdil, da je osnovni namen izobraževanja učenje, kako živeti uspešno. To je pomenilo vzgajati v polnem smislu, kar pomeni tudi ustvariti razmere, v katerih lahko otrok napreduje in čim polneje živi, se srečuje in rešuje probleme skozi lastne izkušnje na vsaki stopnji ter tako pridobiva moč za izpolnjevanje ciljev in reševanje problemov, ki ga čakajo v nadaljnjih fazah razvoja. V njegovih spoznanjih prepoznamo nekatere nove pedagoške konstrukte, kot so razpon težav, koncept lastne izkušnje, avtonomija učenca in opora v pozitivni psihologiji pri premagovanju stisk in težav, kar lahko najdemo tudi v značilnostih zrelega obdobja inkluzivne šole, tj. po letu 2000.

Po drugi svetovni vojni smo bili v Ameriki pa tudi drugod po svetu priča »invalidskim gibanjem«² in prizadevanjem za »normalizacijo«, kjer so zlasti starši otrok s posebnimi potrebami za svoje otroke zahtevali vključitev v lokalno redno šolo in ne v oddaljeno posebno šolo. Invalidska gibanja so se lotila zlasti neučinkovitosti ločenih storitev posebnega izobraževanja ter utemeljila potrebo po novi poti izobraževanja, torej integrirani šoli, kar je privedlo do spremembe paradigme izobraževanja učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami (PIP) iz segregacije v integracijo (Salend an Garrick Duhaney 2011). Temu spoznanju so potem sledile konkretne iniciative, da bi otroke s posebnimi potrebami začeli vključevati v redno šolo na način »integracije«.

Inicialni proces integracije se je v Evropi začel, ko so bile politike segregacije pod vprašajem in so o njih intenzivno razpravljali v kontekstu gibanja za državljanske pravice. V bistvu je šlo za idejo, da se otroci lahko in morajo izobraževati v rednih šolah za vse, ki se morajo prilagajati posebnim potrebam (Nirje 1969). To je sprožilo rojstvo »integracijskega« sistema, ki je bil legiti-

² Socialni model invalidnosti v izobraževanju je deloma izšel iz kritik, ki so jih prispevali sociologi izobraževanja, kakor tudi gibanja na področju problematike invalidnosti kot političnega gibanja in študija invalidnosti. Jedro socialnega modela v izobraževanju sta predvsem orientiranost k znanju, razumevanju in socialni aktivnosti, kar služi namenom participacije, ter odmik od medicinskega pojma invalidnosti.

ran s poročilom Helen M. Warnock (Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People 1978) in kasnejšim Zakonom o izobraževanju³ iz leta 1981 v Veliki Britaniji. Za uvedbo integracije se je moralo spremeniti šolstvo. Zato so pričeli v osnovne šole uvajati nekatere naloge posebnih šol (Bleidick 1974). Opara (2007) navaja, da je integracijo treba razumeti kot koncept pripadanja določeni socialni skupini, medtem ko Polat (2011) pravi, da se integracija nanaša na delno ali popolno fizično namestitev ljudi v določen prostor ali družbo.

Pojem inkluzija se uveljavlja v kontekstu poučevanja učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami in prihaja iz ZDA, kjer so ga raziskovalci O'Brien (1989) ter Stainback in Susan Stainback (1992) med prvimi uporabili na področju izobraževanja. Kasneje je bila pojasnjena razlika med konceptoma integracije in inkluzije, in sicer da integracija predpostavlja učenčevu pripravljenost na vključitev v redno šolo in dodatne ureditve znotraj šole, ki se ne spreminjajo veliko (Ainscow 2007), inkluzija pa pomeni rekonstrukcijo šolskega sistema za odzivanje na raznolikost učencev. Raznolikost se nanaša na vse vidike, po katerih so ljudje ločeni in edinstveni, tj. na različice in razlike med ljudmi, kar v bistvu pomeni »socialni model prilagajanja« (Norwich 2013).

Zato lahko rečemo, da je »integracijski pristop« predvsem evropski pristop, inkluzivni pa ameriški. Omejenost integrativnega izobraževalnega sistema skupaj s pomembno izjavo iz Salamance (UNESCO 1994), ki jo je sprejelo 92 držav in 25 organizacij z namenom osredotočenja svojih prizadevanj na razvoj inkluzivnih šol, je pospešilo udejanjanje teorije in prakse inkluzivnega izobraževanja, ki ga danes vidimo po svetu in ne samo v Veliki Britaniji.

Refleksije

Pojmovna neenotnost inkluzije

Inkluzija je širok, večdimenzionalen, kompleksen koncept, ki nima skupne opredelitve niti na mednarodni ravni. Pokriva številna področja, kot so socialna politika, izobraževanje, zaposlovanje. Opredeljen je bil na različne načine, ki povzročajo veliko zmede (Hornby in Kidd 2001; Mitchell 2005). Številni raziskovalci so ta koncept omejili na področje inkluzivnega izobraževanja v šolah; nekateri pa se osredotočajo tudi na invalide v okviru trga dela (Drobnič, 2018), na posebno in splošno izobrazbo (Hornby in Kidd 2001); drugi upoštevajo perspektivo »izobraževanja za vse« (Ainscow in Miles 2008), ki vključuje vse učence/šolajoče se, ranljive glede izključenosti: etnične manjšine, verske

³ <https://www.education-uk.org/documents/des/circular8-81.html>.

manjšine, revne otroke, podeželsko prebivalstvo, dekleta v nekaterih kulturah ipd. (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth 2008).

Težava pri definiciji je že v tem, da gre za sistemsko in semantično neustrezno poimenovanje. Inkluzija namreč pomeni vključitev enega elementa v druge (prim. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*² b.l.), kar še ne pomeni nujnosti funkcionalnega, kaj šele socialnega povezovanja, zato je s tega vidika podrejen pojem integraciji, ta slednji pa vključuje dodane vrednosti, kot je socialna povezanost, eden od ključnih ciljev politik izobraževanja v smislu vključevanja. Literatura pa večinoma govori v smeri, da je koncept inkluzije nadgradnja koncepta integracije, kar je s pojmovnega vidika problematično. Nejasnost in nekonsistentnost vnašata nerazumevanje ter nemir v razumevanje in komunikacijo, ko govorimo o inkluzivnem izobraževanju.

Skrtic (1991) je inkluzijo opredelil na način, da vsi otroci spadajo v skupno šolo, ki postane šola za vse in s tem »pravična« šola. V posebne oblike šolanja so vključeni le tedaj, kadar je strokovno dokazano, da je to za otroka najboljša rešitev. In tu pride do bistvene tranzicije oz. premika: odmik od hibe, motnje in usmeritev v to, kaj otrok potrebuje, kakšne razmere, sredstva, načine dela itd. V tem kontekstu govorimo o posebnih izobraževalnih potrebah.

Ko smo sistemsko pregledovali definicije preko brskalnika Google Scholar, smo zaznali štiri različne uporabe izraza inkluzija, ki nekako sledijo razvojnim fazam. Prva, »surova« oz. začetna definicija inkluzije implicira, tako kot njena predhodnica, »mainstreaming«, namreč da inkluzija označuje le mesto izobraževanja, kar bi ustrezalo slovenskemu pojmovanju vključitve v prostorskem smislu in nič več. Druga uporaba poleg namestitve v splošno okolje vključuje še zahtevo po posebni pomoči ali podpori zaradi socialnih in učnih potreb učencev. Tretja definicija je v bistvu takšna, da se ji doda pogoj, da to velja za vse učence. Četrta definicija končno vključuje ustvarjanje inkluzivnih skupnosti v šolah. Podobne ugotovitve smo zaznali v raziskavi Hernández-Torrana, Michelle Somerton in Janet Helmer (2022), ki primerja razvoj pojmovanja inkluzije v preseku literature v 25 letih po sprejetju Salamanške izjave.

Karrie A. Shogren idr. (2014) pa govorijo, da inkluzivno izobraževanje obsega tri razvojne faze, in sicer od perspektive pravic osebe preko osredotočenosti na osebo kot tako do skupnega standarda prakse za vse učence. Osredotočenost na problematiko socialne izključenosti in raznolikosti je privedla do razvoja koncepta vključenosti/inkluzije. Nekateri izrazi, kot so polna vključenost, odgovorna vključenost, obratna vključenost, zmerena vključenost, socialna vključenost, izobraževalna vključenost, kulturna vključenost, so uporabljeni redkeje. V zadnjem času po vsem svetu narašča gibanje za popolno

vklučenost v izobraževanje, katerega cilj sta umestitev in integracija vseh učencev v redne šole. V Sloveniji ni uveljavljen sistem polne vključenosti, saj še vedno obstaja posebno izobraževanje, iz literature pa ni zaznani kakšnih iniciativ za takšne cilje.

Ainscow, Booth in Dyson (2006) so razvili uporabno tipologijo, ki prikazuje napredovanje od opredelitve vključenosti v smislu ožjih značilnosti učenca (težavnostne kategorije) do bolj vključujočih kategorij, kot npr. »izpostavljeni izključevanju«, potem sklicevanje na »vse« (Allan in Slee 2008) in končno načela enakosti ter pravičnosti (Booth 2010). Učinek opredelitve inkluzije kot izobraževanja vseh s posebnimi potrebami v običajni šoli, ki ga vodijo abstraktne vrednote, je ta, da inkluzivno izobraževanje enako vrednoti vse težavnosti, invalidnost kot takšna pa postane samo eden izmed različnih vidikov težavne raznolikosti, kot so etnična pripadnost, spol, kultura, uporaba drugega jezika in socialno-ekonomska prikrajšanost.

Če si prizadevamo za bolj vključujoče prakse, je nujna jasna opredelitev inkluzije. Splošni koncept inkluzije je, da inkluzija vključuje vse učence, tj. da morajo vsi učenci sodelovati v družbi in se učiti v skladu s svojimi predpogoji.

Enakopravnost, enakost in pravičnost v pedagogiki

Z uvajanjem inkluzije so se začela porajati vprašanja: kaj je enakopravnost v izobraževanju, izobraževalna enakost in izobraževalna pravičnost? Čeprav gre za na videz podobne izraze, so koncepti enakopravnosti, enakosti in pravičnosti različni, kar ne pomeni samo teoretičnih razlik, pač pa razlike v praksi. V resnici vsak koncept nosi različne predpostavke o učencih in ciljih politike, saj vsebuje temeljne predpostavke o tem, kaj je »pravično« in s tem tudi pošteno, kar se nanaša na vrste šol, ki bi jih morali otroci obiskovati. Vsak koncept nosi tudi razmislek o tem, kako je treba ravnati z učenci in kako je treba razdeljevati sredstva.

Najprej splošna razlaga enakosti, enakopravnosti in pravičnosti: v socialni politiki, torej tudi izobraževalni, z (ne)enakostjo merimo razlike med socialnimi statusi, z (ne)pravičnostjo pa določamo (ne)sprejemljive (ne)enakosti (Rus 1990). To pomeni, da se stopnja enakosti meri z merskimi instrumenti – merimo ekonomske in premoženjske razlike ter tudi statusne enakosti med ljudmi. Enakopravnost pomeni, da za vse veljajo isti zakoni, pravičnost pa se normativno podeljuje in zato ni edinstvene opredelitve pravičnosti. Posledično imamo veliko pogledov in pravičnosti, med katerimi so v okviru moralnih teorij Aristotelova, Kantova definicija pravičnosti pa potem utilitaristična pri Humu, Stuartu Millu in pa antiutilitaristične, kjer med drugimi najdemo tudi Rawlsa, ki si ga je inkluzivna pedagogika vzela za svojega.

Za koncept enakopravnosti vključevanja bi lahko dejali, da je produkt francoske revolucije, ki v osnovi pomeni, da se vse ljudi obravnava enako, po istem zakonu. S tem so tedanji odločevalci domnevali, da bo enakopravnost za vse odpravila vse socialne neenakosti, do česar seveda ni prišlo, ker imamo ljudje različne sposobnosti, v procesih družbene delitve pa lahko to pretvorimo v družbeno moč, ta pa potem postane dodatni dejavnik ustvarjanja socialnih neenakosti, kar trdi tudi Marx (Wright in Perrone 1977). Izobraževalno enakost je mogoče razumeti tako, da bi morale šole vsem učencem ponuditi enako izobraževanje, kar je pravzaprav ideja o končni enakosti, o kateri govori tudi Marx, ki pa je v demokratičnih sistemih opuščena zaradi problematičnosti državne prisile v egalitarnih političnih sistemih, za katere je značilno, da ne upoštevajo posameznikove individualne izbire oz. svobode in njegove enkratnosti.

Koncept enakosti dostopa do izobraževanja, kot eno od načel pravičnosti, je v bistvu Rawlsov koncept pravičnosti s poudarkom na svobodi odločanja posameznika, ki ga je razvijal v 50. letih prejšnjega stoletja in l. 1971 nekoliko dopolnil. V osnovi je to načelo enakih možnosti, zasnovano na načelu izhodiščne in ne končne enakosti, ki izhaja iz posameznikove pravice do svobode in izbire. Potrebna intervencija izenačevanja se izvaja s strani države (blaginje), da se vsem zagotovi enak dostop do dobrin in storitev. Avtor se zaveda, da zaradi neenakosti v sposobnostih ni mogoče doseči socialnih enakosti v družbi, zato se pojavlja vprašanje, kako te razlike zmanjšati, da so sprejemljive za večino in postanejo »pravične«. Tu nastopi njegova ideja o etiki pravičnosti, ki je postala v določenem smislu temelj za »pravično izobraževanje«, in kontekstu inkluzije, saj izhaja iz enakosti v dostopu do izobraževanja. Rawls (1971) še dodatno uvede finančne mehanizme iz javnih skladov za izenačevanje možnosti dostopa na način pozitivne diskriminacije za tiste, ki so prikrajšani in zapostavljeni, vendar ne po načelu končne enakosti, kot to velja za socialistične/komunistične sisteme, pač pa izhodiščne enakosti. To prepoznamo tudi v konceptu socialnega modela v izobraževanju (Norwich 2013).

V nasprotju s konceptom enakosti v izobraževanju, ki je bilo dolgo časa sprejemljivo načelo v socialističnih državah, je pravično izobraževanje osredotočeno na zagotavljanje, da ima vsak učenec priložnosti, da najde, ugotovi in razvije svoje veščine ter sposobnosti na podlagi svojih vrednot in vrednot skupnosti. Pravično izobraževanje sicer ne predvideva istih sredstev ali istih ciljev za vsakega učenca. Namesto tega je osredičeno okoli vrednote svobode in zasledovanja lastnih ciljev z zagotavljanjem, da so učenci pripravljeni sprejemati premišljene odločitve, ne pa odločitve drugih.

Konkretizacijo takšnega pristopa najdemo v ameriškem Zakonu o zagota-

vljanju uspešnega šolanja vsakomur (Every Student Succeeds Act – ESSA),⁴ katerega spletna stran trdi, da Zakon »spodbuja pravičnost s podpiranjem potrebne zaščite za prikrajšane učence s posebnimi potrebami« in da je zavezan »enakim možnostim za vse učence.« To pokaže pojasnilo k dopolnilu ESSA, ki se glasi: »Namen tega zakona je zagotoviti vsem učencem pomembno priložnost, da prejmejo pošteno, pravično in visokokakovostno izobraževanje, ter zapolniti vrzeli v izobraževalnih dosežkih.« ESSA torej vključuje pojem pravičnosti v kontekstu politične usmeritve in na podlagi zgornjega sklepanja se zdi ta pravičnost »pravičnejša« kot koncept enakosti. Čeprav je usmerjenost k pravičnosti občutljivejša na razlike in raznolikost med učenci, pravičnost predpostavlja, da obstaja enakost »dobrega«, ki ga je treba doseči v izobraževanju. Ta koncept dobrega najdemo že v Aristotelovi etiki pravičnosti⁵, ki ima za pravilo, da je treba neenake obravnavati neenako, kar je podlaga za uvajanje pozitivne diskriminacije, ki jo v določeni meri najdemo tudi pri Rawlsu (1971). Gre za intervencijo od zunaj s strani države.

Posebne izobraževalne potrebe (PIP) namesto motnje

Pojem posebne izobraževalne potrebe (PIP) je bil uveden z namenom opuščanja medicinskega kategoriziranja, namesto česar se fokus premakne na posameznikove individualne potrebe, ki se aplicirajo na širši krog učencev, kot sicer velja za posebno šolstvo. Prvič se ta pojem omenja v poročilu Helen M. Warnock (Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People 1978), ki je pozneje našlo mesto v izobraževalni zakonodaji na lokalni ravni oblasti in šolstva v Veliki Britaniji, potem ko se je zbrala množica socioloških kritik glede položaja posebnega šolstva in pobud za vključitev otrok s PIP v splošni edukacijski sistem (Tomlinson 1982).

Osrednje v tem gledišču je bila kritika, da je pozornost svetovalca ali učitelja usmerjena v posameznikovo težavo/invalidnost, kar je jedro okvira Helen M. Warnock in koncepta posebnih izobraževalnih potreb. Psihološki pristop, ki ga prepoznamo v poročilu Helen M. Warnock, bi lahko opredelili kot interakcionističen v smislu prepoznavanja medsebojnega delovanja dejavnikov različnosti otrok in okolja. Če dosledno upoštevamo socialno gledišče, ni bilo ustrezno prikazano, kako politika deluje na to mikroenoto – šolo. To osredotočanje na srednji in mikrovidik procesov integracije je porajal vprašanja, ali

⁴ The Every Student Succeeds Act (ESSA) je bil sprejet leta 2015; gre za nacionalni zakon o izobraževanju o enakih možnosti za vse učence. Podrobno na spletni strani <https://tea.texas.gov/about-tea/laws-and-rules/essa>.

⁵ Delo Nikomahova etika.

so šole in zlasti učitelji kos posebnim potrebam učencev ob tem, ko se povečuje različnost otrok in mladostnikov v razredu ter šoli. Pokazalo se je, da so bile PIP tiste, ki jim običajna šola ni zmogla zadostiti (Dyson 1990). Zato se PIP ne interpretirajo kot posebne potrebe otrok, pač pa kot vprašanje, kako se je šolski sistem zmožen odzvati na zahteve in potrebe otrok po drugačnem pedagoškem pristopu.

Tu se velja dotakniti tudi pojma invalid, ki se je transformiral v besedno zvezo »oseba z invalidnostjo«. Sprememba se je najprej zgodila zaradi novih gledanj in invalidskih gibanj v ameriški družbi sredi prejšnjega stoletja, pot pa je našla tudi v zakonodajnem dokumentu – ameriškem Zakonu o osebah z invalidnostjo⁶ leta 1985 – in potem tudi širši vpliv drugod po svetu, med drugim tudi v okviru OZN. Gre za premik v razmišljanju, da osebo ne opredelimo kot nekoga z nezmožnostjo, pač pa je najprej oseba kot taka z dostojanstvom in šele potem mogoče dodamo njene težave. Temu je sledila še ena transformacija v evropskem prostoru, od osebe z invalidnostjo v osebo/učenca s posebnimi potrebami, vendar le v okviru izobraževanja, v okviru dela in zaposlovanja pa je ostal pretežno stari izraz, osebe z invalidnostjo ali pa celo samo invalid.⁷

Čeprav koncept PIP pomeni premišljen odmik od medicinske kategorizacije k uporabi interakcije različnih dejavnikov v shemi »motnja učenca in ovira v okolju«, je bil ta koncept po mnenju nekaterih bolj medicinski kot pa socialni pristop (Shakespeare 2008), kar kaže na dvoumnost v razumevanju, kaj je glavni ali edini razlog za učne težave – da so učne težave na ravni individualnih značilnosti otroka ali na socialni, torej okoljski ravni. Nasproti temu modelu stoji razumevanje, ki je osredotočeno izključno na dejavnike v okolju bodisi na srednji bodisi na makroravni; ta model imenujemo socialni model.

PIP v smislu interaktivnega gledišča niso samo vprašanje razumevanja otroka in njegove motnje, pač pa tudi stvar okolja oz. odnosa med otrokom in sistemom, ki otroka obkroža. To pomeni pripoznavanje interaktivnih dejavnikov med otrokom in okoljem, kar je nekako v sozvočju s pojmovnim okvirom poročila Helen M. Warnock, ni pa v sozvočju s polnim socialnim modelom, ki vse vzroke za težave v izobraževanju otroka in PIP vidi v okolju (Norwich 2013). Dejavniki otroka je treba upoštevati v praksi in zato je predpostavka, da se šole prepoznajajo v načelu prilagajanja polni različnosti otrok, samo

⁶ The Americans with Disability Act.

⁷ To velja za Slovenijo, ki je bila leta 1989 na razpotju, ko se je odločalo, ali se nov pojem, »osebe s posebnimi potrebami«, uporabi tudi na drugih družbenih področjih; temu so nasprotovala invalidska združenja, zato je pojem invalid pravno formalno ostal v veljavi do danes. Op. avtorja.

en dejavnik v edukaciji otrok. Je pa še drugi vidik, ki pomeni, da so dejavniki tudi v samem otroku, in te je treba upoštevati v programskih ciljih, da se te omejitve in težave v največji meri reducirajo.

Poleg spoznanja o kompleksni interakciji med posameznikom in okoljem v učnem procesu je socialni model tisti, ki premakne fokus od deficita posameznika k problemu družbe, kjer se invalidnost redefinira kot socialna ovira in zapostavljanje. Čeprav okoljski dejavniki igrajo pomembno vlogo v teh teorijah, celo v originalni teoriji učenja socialnega konstruktiranja, pa je treba poudariti še dihotomijo: ali je fokus na učenju in razvoju posameznika kot lastnem pridobitvenem projektu/cilju ali pa na izobraževanju kot procesu, ki ga izvaja šola (Lave in Wenger 1991). Tiste bolj socialne teorije učenja, ki poudarjajo udeležbo v skupnosti, zato poudarjajo participativno metaforo učenja (Sandell 2007) in ne zgolj pridobitvene. V metafori sodelovanja se učenje razume kot participacija v skupnosti, znanje pa je vidik prakse ali aktivnosti, pripadnosti, participacije in komunikacije. Norwich (2013) pravi, da je poziv k participativnemu pristopu do učenja sprejemljiv za tiste, ki odklanjajo »medicinski model«. Se pa lahko vprašamo, kaj pomeni ta participacija (udeležba) v konkretnem smislu: ali samo udeležbo pri pridobivanju/usvajanju znanja za sebe – pridobitvena komponenta – ali pa tudi dajanje svojega lastnega prispevka drugim v šolski skupnosti. Z vidika komunitarnosti potemtakem šolska skupnost pomeni dajanje in prejemanje, kar utegnemo pogrešati v družbah s poudarjenim sebičnim individualizmom.

Socialni model v izobraževanju

Preskok fokusiranja z učenčevih motenj na interakcijo med otrokom in šolo je povzročil nujnost reform in sprememb, kar je postala ključna točka pri oblikovanju ideje razvoja inkluzivne šole v 90. letih prejšnjega stoletja. Booth in Ainscow (2011) ugotavljata, da so tisti avtorji, ki so poudarjali socialni in ne individualni vidik ter s tem tudi pojem PIP, postali osrednji dejavnik v razvoju ideje, kaj je to inkluzivno izobraževanje. S tem pa ni prišlo do popolne prevlade socialnega modela nad individualnim, saj so se še vedno ohranjala stališča, ki so poudarjala individualne dejavnike oz. posebne potrebe, motnje in težave otrok. Če je sistem PIP definiran kot problem sistemskih, torej okoljskih omejitev (inkluzija), potem je ravno sprememba sistema tista, ki zagotavlja prilagoditev okolja individualnim razlikam otrok in ne obratno (integracija). Zato je logično, da skrajni socialni model v tem socialnem kontekstu ne prepozna motenj kot takih, ki jih je treba obravnavati, pač pa vse stavi na socialno okolje, predvsem šolo, ki se mora prilagajati učencu.

Socialni model v izobraževanju se je razvil deloma na podlagi kritik s strani

sociologov izobraževanja kakor tudi vplivov gibanja na področju problematike invalidnosti kot političnega gibanja in študij invalidnosti kot pomoči temu gibanju (Norwich 2013). Avtor kot bistvo jedra socialnega modela izpostavlja njegovo orientacijo predvsem k znanju, razumevanju in socialni aktivnosti. Preko pridobivanja znanja se zato pokažejo tudi zapostavljanja in dominacije, s tem pa tudi nujnost za izkoreninjenje nepravilnosti. Oliver (2013), vodilni teoretik socialnega modela, je izrazil svoje stališče in kritiko raziskovalnega preučevanja problematike šolske problematike, ki uporablja nekakšen »turističen« pristop, ki je zanj nesprejemljiv za »zapostavljene osebe«, kot so invalidi, saj lahko sami sebe »opolnomočijo« le slednji. Zato strogo ločuje raziskovalno od emancipacijskega preučevanja, ki služi opolnomočenju. Trdi, da je socialni model v bistvu del emancipativnega pozicioniranja.

Poudarili smo, da je socialni model prispeval k temu, da težave pri učencu ne vidimo le v njegovih motnjah ali invalidnosti, pač pa predvsem v okolju. Shakespeare (2006) je eden tistih, ki menijo, da je Klasifikacija okvar, invalidnosti in oviranosti (Classification of Functioning, Disability and Health – ICF) (WHO 2001a) na področju rehabilitacije oseb s posebnimi potrebami le »politični pristop« k invalidnosti. S tem se je postavil nasproti Mednarodni zdravstveni organizaciji, ki po njegovi presoji v resnici uveljavlja medicinski model, čeprav avtorji modela trdijo, da je tudi okoljski in s tem socialni. Nasprotovanje medicinskemu modelu v okviru ICF je po njegovem mnenju bolj stvar simbolike kot pa aktualne resnične vsebine. Zato pripisuje veljavo socialnemu modelu, ki ima pozitiven strateški vpliv na definicijo invalidnosti in spremembo politike, vendar trdi, da je zaradi vprašljivih, nevarnih in nesprejemljivih posledic skrajnega socialnega modela ptej treba narediti določene spremembe. Najprej, če je invalidnost le vprašanje socialnega zapostavljanja, potem so analize motenj posameznika nepotrebne. Če je invalidnost le vprašanje odnosa okolja oz. socialnega odziva in ne okvare (prizadetosti) kot take, potem je tudi zdravljenje medicinskih problemov nepotrebno; tudi ostala vprašanja so potemtakem odvečna in nepotrebna. In če je invalidnost le vprašanje izključevanja, potem je tudi to, koliko ljudi ima okvaro ali prizadetost, manj pomembno. Po tem razmišljanju je pomembnejša prioriteta odstranjevanje ovir v okolju kot pa samo zdravljenje okvar ali prizadetosti. Vedenje o tem, koliko ljudi ima okvare in kakšne so, je potemtakem manj pomembno. Avtor navede tudi, da je tudi pojmovna zveza »oseba z invalidnostjo/s prizadetostjo«, ki se jo želi uvesti ali je uvedena kot sprejemljiva, v resnici ravno tako nesprejemljiva kot izraz invalid ali prizadeta oseba, ker implicira invalidnost, ki pripada posamezniku, uporaba te fraze pa je povezana s konceptom medicinskega modela.

Težave nastajajo tudi pri aplikaciji socialnega modela, ko ugotavljamo, kaj vse naj bi v okolju spremenili, da bi šola postala šola za vse. V okviru polnega socialnega modela sledi maksimalno prilagajanje okolja posamezniku/učencu oz. njegovim potrebam v kontekstu pozitivne diskriminacije, kar poznamo pod pojmom *equity* (angl.), zmernejše načine oz. stopnje prilagajanja pa pod pojmom *equality* (angl.). V primeru pristopa »izobraževanja za vse« se v bistvu preseže dimenzijo potrebnega prilagajanja, saj se vse te »posebnosti« in »odklone«, kot so invalidnost, spolna raznolikost, sociokulturna značilnost ipd., umesti v splošni okvir nekakšnih »izzivov« za pedagoge ali učitelje. Za Shakespeara (2006) je posledica tega lahko pretirano poenostavljanje razlik med različnimi vidiki raznolikosti. Zanj pomeni takšno stališče le krinko in neustrezen odziv, saj posledično pomeni zanikanje invalidnosti, okvare, težav in bolečin. Zato obstaja tudi tveganje, da bodo interesi invalidov drugotnega pomena ali spregledani, v ospredje pa bodo stopili povsem drugačni, npr. interesi spola in socialno-ekonomskih razredov, kulturne drugačnosti ali jezikovne težave (Miles in Singal 2010).

Pravilnost razumevanja invalidnosti z vidika socialnega modela temelji na tem, da so osebe z okvarami invalidne zaradi družbe in ne zaradi okvar; okvare so torej produkt napačnega gledanja s strani okolja. To v nekem smislu predpostavlja, da okvare sploh ni, da torej ni tudi bolečine in potemtakem tudi zdravljenje ni potrebno. To pa so skrajnosti, ki jih s preprosto logiko lahko razumemo kot nesprejemljive. Tak pristop ni ustrezen tudi na šolskem področju, saj pomeni nevarnost prezrtja posameznikove motnje in notranje stiske, ki ni v celoti odvisna od okolja, je pa še kako boleča za učenca. Zato lahko rečemo, da interakcijski model predstavlja nekakšno srednjo pot, ki pripoznava okvaro in motnjo kot tako, ki jo je treba tudi zdraviti, in na drugi strani okolje, ki ni samo šolski prostor, pač pa tudi širše socialno okolje, ki ima pomembno vlogo pri tem, kako te posameznike obravnava, sprejema in kako vodi pedagoške procese, pri čemer naj se poudarja tudi participativno vlogo posameznega učenca, ki v nekem smislu pomeni »okolje« za druge učence in s tem njegovo socialno zavezanost za prilagajanje drugim.

Kaj so motnje/težave in kaj ovire?

Napredek v smeri inkluzivnega izobraževanja je pogosto prikazan kot stvar prepoznavanja in odstranjevanja ovir za sodelovanje in učenje (Booth in Ainscow 2011). Izraz »ovira« je nadomestil izraz PIP/težave v skladu s socialnim modelom invalidnosti. Toda besedna zveza odstranjevanje ovir je preveč poenostavljeno, saj so ovire v bistvu omejitve oz. eksternalije, ki obdajajo otroka, in ne omejitve v otroku. S pozicije socialnega modela so to zuna-

nje omejitve na makroravni (politika), srednji ravni (šola) in mikroravni (poučevalni in pedagoški dejavniki). Te ne pokrivajo notranjih dejavnikov, ki jih označujemo kot motnje ali težave, ki jih otrok prinaša v proces učenja in razvoj. Jezik »ovir« se jasno izogiba pojmovanju otrokovih slabosti (motenj), saj so ovire bolj ali manj odpravljive. V tem smislu ta pristop »ovir« ni skladen z interakcijskim modelom, ki upošteva tako interne kot eksterne dejavnike – tako močna kot šibka področja. To pomeni, da se socialni model oz. pristop ukvarja z določanjem, kaj je treba narediti v smislu organizacije šole in učnih okoliščin na makro-, srednji in mikroravni sistema, prezre pa učenca in njegove težave ali vsaj del težav.

Uporaba poimenovanja »izziv« namesto »težava« pogosto predstavlja zavračanje »modela primanjkljaja«. Anne Sliwka (2010) to zavračanje vidi kar v pojmovnih spremembah, ki se kažejo kot prehod od homogenosti preko heterogenosti do raznolikosti. Pri homogenosti se učenci obravnavajo kot podobni; v heterogenosti se izpostavijo »težave«, z raznolikostjo, ki vsebuje tudi vključenost, se razlika obravnava kot vir in priložnost ter ne kot težava in problem. Torej se jezik raznolikosti namerno obrne stran od »težav«, čeprav nekatere raziskave (npr. Kimberly Rogers idr. (2007)) kažejo, da osebe svojo invalidnost doživljajo kot »težko drugačnost«, z bolečinami in s hudimi stiskami. Pojem raznolikost pogosto odraža težnjo v nekaterih različicah inkluzivnega izobraževanja, da se zanikajo težave, povezane z invalidnostjo, vse skupaj pa se potem poimenuje kot izzive.

Weinert (2015) govori o dveh tipih ovir: (a) glede na vzročne dejavnike so lahko stabilne ali spremenljive; (b) glede na lokacijo dejavnikov so lahko notranje ali zunanje. Predpostavlja se, da so ovire za sodelovanje in učenje zunanje ter spremenljive; npr. stopnice, ki ovirajo dostop osebi z invalidskim vozičkom in jih je mogoče nadomestiti s klančinami ali z dvigali (zamenljivost). Notranji dejavniki (npr. okvare) pa so trdnjši in nespremenljivejši; to je lahko povezano s tem, zakaj se določene okvare v smislu socialnega modela ne imenujejo ovire. Seveda pa je možno, da so nekatere notranje »ovire«, ki so po svoji naravi motnje, do neke mere spremenljive ali celo premostljive, npr. okvara vida, ki jo odpravimo z nošenjem očal. Poleg tega tudi zunanjih dejavnikov ni vedno enostavno spremeniti, npr. konvencionalnih standardov jezikovne pismenosti – odprava teh standardov bi res pomenila olajšanje in odpravo težav tistim s težjimi intelektualnimi motnjami, na drugi strani pa bi povzročila velike socialne in osebne stroške za večino (Gubbels, Coppens in de Wolf 2018).

Osredotočanje na »sistemske omejitve« je pomenilo nekakšno poenostavljeno gledanje, ki ima vse za »ovire« pri učenju in participaciji (Booth 2010).

Ovire se torej obravnavajo kot osrednji pojem razumevanja učnih težav v socialnem modelu. Nahajajo se lahko v fizičnem okolju, organizaciji, kulturi, politiki izobraževanja in tudi odnosih kakor tudi v poučevalnih ter učnih pristopih. To v bistvu pomeni, da so ovire bolj ali manj spremenljive in zato je njihovo ugotavljanje ter odpravljanje osrednje vprašanje teh prizadevanj. S tega vidika je inkluzija predvsem nikoli končan proces, ki vključuje neprestano odkrivanje in odpravljanje ovir za sodelovanje ter učenje (Booth in Ainscow 2011), ki so v okolju. Če uporabljamo jezik PIP, potem pojem ovire nadomešča deficite in manke otrok kot glavni razlog za učne težave. Odkrivanje ovir in njihovo odpravljanje lahko pomenita tudi nadomeščanje identifikacije s pojmom PIP, poudarja Weinert (2015). Če uporabljamo jezik PIP, potem ta pojem ovire nadomešča deficite in manke otrok kot glavni razlog za učne težave.

In kako je s prakso v Sloveniji? V Sloveniji imamo zakonski sistem usmerjanja in kriterije za opredelitev primanjkljajev ovir oziroma motenj (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2015) – devet različnih kategorij OPP, ki jih naštevajo omenjeni kriteriji in ki v bistvu niso identificirane po načelih posebnih potreb, pač pa po medicinskem modelu. Dodajajo se samo še nove kategorije, kot npr. zadnja – osebe z avtizmom. Ko otroka usmerjamo, moramo ugotoviti, ali po svojih primanjkljajih, ovirah oz. motnjah spada v eno teh kategorij. Posebne edukacijske potrebe pa s tem še niso določene. Pri tem udeležene stroke uporabljajo različne metode, od merjenja do ocenjevanja, pri čemer gre pri ocenjevanju za ugotavljanje predvsem deficitov, manjka pa celostni pristop ugotavljanja moči in močnih točk v kontekstu pozitivne psihologije, ki bi ojačal notranje in zunanje dejavnike pri posameznem učencu. To pomeni, da smo v praksi ostali pri pretežno medicinskem pristopu, ki je fokusiran na motnje in okvare, to pa ima lahko pri učencih za posledico identiteto invalidnosti, predsodke in socialno-edukacijsko inhibicijo.

Skrajni socialni model v izobraževanju je ostal v Sloveniji pretežno na ravni akademske razprave, interakcijski ali funkcionalni pristop pa lahko deduktivno najdemo v pristopih individualiziranih programov izobraževanja. Zato lahko rečemo, da je slovenski sistem nekje na sredi poti med medicinskim in interakcijskim modelom, nikakor pa ni šel v drugo skrajnost, torej skrajnega socialnega modela, kjer vse težave, aktivnosti in odgovornosti za inkluzivno izobraževanje prelaga na okolje.

Zaključek in predlogi

Ko skozi zadnjih 50 let gledamo naš prostor in z njim pedagogiko v kontekstu družbenih sprememb ter paradigem, lahko v tem presečišču ugotovimo,

da smo v zadnjem obdobju v pretirani meri poudarjali paradigmo individualnosti, partikularnosti in individualnih pravic, kar pomeni izpostavljanje Rawlsove (1971) etike pravičnosti (to je v bistvu etika individualnih pravic). To je bil pričakovan odziv na prejšnje paradigme od srede prejšnjega stoletja dalje, ko je bil posameznik v času intenzivne kolektivizacije v socialističnih državah premalo viden in upoštevan. Tedaj je prevladovala komunitarnost na račun posameznikove svobode; država je bila nad posameznikom, zapostavljalo se je posameznikovo edinstvenost, participacijo, opazno je bilo umanjkanje priznavanja posameznika ter njegove avtonomnosti, zlasti pa ranljivih oseb. V zadnjih tridesetih letih od osamosvojitve dalje pa v družbi opažamo krepitev in celo pretiravanje v individualnosti, izgubo skupnih vrednot ter sočutja in uveljavljanje moralnega relativizma. To se seveda odslikava v šolskem sistemu, odnosih med učenci in učitelji ter odnosih do oseb s posebnimi potrebami.

Zato bi morali pedagoško-družbeno nihalo nekoliko zanihati na drugo stran, v smer večjega poudarjanja skupnosti, komunitarnosti in socialne povezanosti, v katerem ima posameznik (OPP) tudi odgovornost do skupnosti, do države, do nadrejenih, do učiteljev. Gre tudi za večjo izravnavo med pravicami in dolžnostmi vsakega ne glede na status. Skrajni socialni model v sedanji inkluzivni pedagogiki, ki se kaže v izrazitem prilagajanju okolja posamezniku, ta pa ni v ničemer zavezan prilagajanju in odgovornosti skupini, posamezniku prinaša tudi škodo, saj postaja vse bolj odtujen skupini, poleg tega to pomeni umanjkanje njegove odgovornosti do skupnosti, kjer črpa dobrobiti izobraževanja.

Pojem posebne izobraževalne potrebe je bil uveden, da bi nevtraliziral spornost pojmov invaliden, nezmožen ipd., vendar se je pokazalo, da je prav tako problematičen, saj vse osebe s specifičnimi značilnostmi združuje v eno makrokategorijo, s čimer nastane težava pri natančni opredelitvi težav, hkrati pa je kot nadomestek pojma invalidnost ravno tako postal izločevalen. To težavo pripozna tudi Helen M. Warnock, ki je ta pojem že leta 1978 uvedla v poročilu svoje komisije. Čeprav lahko ugotovimo, da gre za pozitivnejši izraz od izrazov invalidnost in hendikep, je dvoumen in tautološki (istorečen), ne nudi torej jasnega načina določanja, kdo ima posebne izobraževalne potrebe. Sicer pa, kaj sploh pokriva ta pojem: ali v to kategorijo vključujemo tudi tiste, ki so nadarjeni ali pa imajo težave z maternim jezikom, ki je drugačen od okolja?

Posebne edukacijske potrebe so zelo kompleksne, zato je za ocenjevanje vseh ravni otrokovih posebnih edukacijskih potreb treba spoznati, kako otrok funkcionira v procesu učenja. Ni mogoče govoriti o posebnih edukacij-

skih potrebah, ne da bi izhajali iz realnega procesa edukacije. Zato, kot pravijo »Navodila o delu komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na prvi stopnji« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015), naloga usmerjanja ni postavljanje diagnoz, temveč ugotavljanje posebnih edukacijskih potreb. To ugotavljanje je interdisciplinarno in nujno timsko, brez dominantnosti kogar koli. To pomeni, da naj bi uveljavljali interakcijski ali drugače poimenovani funkcionalni model (primer WHO 2001b).

Izobraževanje na podlagi načela enakosti (angl. *equity*), kot maksima enakih končnih rezultatov za vse, predpostavlja prevelik državni dirigizem in nadvlado nad posameznikovo svobodo, avtonomnostjo in na koncu tudi odgovornostjo posameznika/učenca. Zato je boljša usmeritev v smislu »pravičnega izobraževanja« (angl. *equality*), kot zagotavljanja enakih virov in priložnosti vsem, pri čemer ima vsak učenec priložnosti, da najde, ugotovi in razvije svoje veščine ter sposobnosti na podlagi vrednot skupnosti (pozitivni vidik). S tem se tudi zabriše ostra meja med tistimi, ki imajo posebne izobraževalne potrebe, in tistimi, ki jih nimajo, ohranijo pa edinstvenost. Gre za nov koncept skupnosti različnih učencev, ki zahteva kompleksnejše in odzivnejše poučevalne strategije ter metode. Pravično izobraževanje sicer ne predvideva istih sredstev ali istih ciljev ter dosežkov za vsakega učenca. Zato pa je osrediščeno okoli vrednote svobode in zasledovanja lastnih ciljev z zagotavljanjem, da so učenci pripravljeni sprejemati premišljene odločitve, ne pa brez premisleka odločitve drugih, ali se podrejata na način kulturne ali politične korektnosti, ki je postala »rak rana« sodobne družbe.

Socialni model v inkluziji, ki ga prepoznavamo v tem, da kot težave otroka s posebnimi potrebami upošteva le okoljske dejavnike, se je pokazal kot nepopoln, saj zanemara posameznikovo motnjo ali bolezen. Zato bi veljalo v večji meri uveljavljati interakcijski model, ki upošteva tako interne kot eksterne dejavnike – tako posameznikova močna kot šibka področja (Weinert 2015). To pomeni, da je treba prepoznavati dejavnike v okolju, jih upoštevati in z njimi upravljati v dobrobit učenca, pri čemer se moramo zavedati, kaj je treba narediti v smislu organizacije šole in učnih okoliščin na makro-, srednji in nižji ravni sistema. Poleg tega je treba prepoznavati motnje ali težave otroka in jih ne zanikovati. Pri tem slednjem pa bi morali prednostno uveljavljati načela pozitivne psihologije v poučevanju in svetovanju, ki gradi na močeh posameznika tudi za premagovanje težav in bolezni.

Če gradimo pedagoški sistem, ki upošteva posameznika, demokratične načela in participacijo v skupnosti, to nujno terja ponotranjenje skupnih vrednot v socializaciji oz. šolski vzgoji, kar je poznano od Aristotela (2022) dalje. To pomeni, da moramo v okviru inkluzije kot pedagoškega koncepta skupno-

sti poskrbeti za ponotranjenje nespornih skupnih vrednot, ki jih je sedanja družba moralnega eskapizma opustila, so pa poleg ciljev in skupnih pravil temelj za ustvarjanje šolske pa tudi katere koli druge skupnosti. Te vrednote so lahko solidarnost, enakopravnost, altruizem, pomoč v stiski, dobrotelost ipd., ki pa lahko zaživijo ob pogoju razvijanja empatije pri vsakem učencu in ponotranjenju teh vrednot v okviru šolske skupnosti, ki naj postane mesto zdrave inkluzivne šole.

Literatura

- Ainscow, M. 2007. »Taking an Inclusive Turn.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 7 (1): 3–7.
- Ainscow, M., in S. Miles. 2008. »Making Education for All Inclusive: Where Next?« *Prospects* 38 (1): 15–34.
- Ainscow, M., T. Booth in A. Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J., in R. Slee. 2008. *Doing Inclusive Education Research*. Studies in Inclusive Education 1. Rotterdam: Sense.
- Aristoteles. 2022. *Nikomahova etika*. Prevedel K. Gantar. Ljubljana: Slovenska matica.
- Bleidick, U. 1974. »Sonderpädagogik-Sonderschulwesen.« V *Wörterbuch der Erziehung*, uredil C. Wulf, 525–529. München: Piper.
- Booth, T. 2010. »How Should We Live Together? Inclusion as a Framework of Values for Educational Development.« Predstavitev na konferenci Bildung Konsequent Inklusiv, Berlin, 11. junij.
- Booth, T., in M. Ainscow. 2011. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3. dopolnjena in bistveno prenovljena izd. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dyson, A. 1990. »Special Educational Needs and the Concept of Change.« *Oxford Review of Education* 16 (1): 55–66.
- Encyclopedia Britannica. 2024. »Ovide Decroly.« *Encyclopedia Britannica*, 27. februar. <https://www.britannica.com/biography/Ovide-Decroly>.
- Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. 1978. *Special Educational Needs: Consultative Document*. London: Information Division, Department of Education and Science.
- Gubbels, J., K. M. Coppens in I. de Wolf. 2018. »Inclusive Education in the Netherlands: How Funding Arrangements and Demographic Trends Relate to Dropout and Participation Rates.« *International Journal of Inclusive Education* 22 (11): 1137–1153.
- Her Majesty's Stationery Office. 1978. *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Commercial Colour.

- Hernández-Torrano, D., M. Somerton in J. Helmer. 2022. »Mapping Research on Inclusive Education Since Salamanca Statement: A Bibliometric Review of the Literature Over 25 Years.« *International Journal of Inclusive Education* 26 (9): 893–912.
- Hornby, G., in R. Kidd. 2001. »Inclusion and the Transition: Transfer from Special to Mainstream-Ten Years Later.« *British Journal of Special Education* 28 (1): 10–17.
- Lave, J., in E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, S., in N. Singal. 2010. »The Education for All and Inclusive Education Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity?« *International Journal of Inclusive Education* 14 (1): 1–15.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. 2008. *Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians*. Melbourne: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- Mitchell, D., ur. 2005. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. London: Routledge.
- Nirje, B. 1969. »The Normalization Principle and Its Human Management Implications.« *The International Social Role Valorization Journal* 1 (2): 19–23.
- Norwich, B. 2013. *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. London: Routledge.
- O'Brien, J. 1989. *Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms*. Toronto: Inclusion.
- Oliver, M. 2013. »Disability Issues in the Postmodern World.« V *Disability, Politics and the Struggle for Change*, uredil L. Barton, 149–159. London: Routledge.
- Opara, B. 2007. »Od učljivosti do inkluzivne paradigme.« *Šolsko polje* 18 (3–4): 35–61.
- Polat, F. 2011. »Inclusion in Education: A Step Towards Social Justice.« *International Journal of Educational Development* 31 (1): 50–58.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogers, K., I. Dziobek, J. Hassenstab, O. T. Wolf in A. Convit. 2007. »Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome.« *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37 (4): 709–715.
- Rus, V. 1990. *Socialna država in družba blaginje*. Ljubljana: Domus.
- Salend, S. J., in L. M. Garrick Duhaney. 2011. »Historical and Philosophical Changes in the Education of Students with Exceptionalities.« V *History of Special Education*, uredili F. E. Obiakor, J. P. Bakken in A. F. Rotatori, 1–20. Bingley: Emerald.
- Sandell, O. 2007. »Learning as Acquisition or Learning as Participation?« *Thinking Classroom* 8 (1): 19.
- Shakespeare, T. 2006. *Disability Rights and Wrongs*. London. Routledge.

- Shogren, K. A., A. J. Plotner, S. B. Palmer, M. L. Wehmeyer in Y. Paek. 2014. »Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Teacher Perceptions of Student Capacity and Opportunity for Self-Determination.« *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 49 (3): 440–448.
- Skrtic, T. 1991. »The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence.« *Harvard Educational Review* 61 (2): 148–207.
- Sliwka, A. 2010. »From Homogeneity to Diversity in German Education.« V Centre for Educational Research and Innovation, OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, 205–217. Pariz: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*². B. l. »Inkluzija.« Fran.si. <https://www.fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4480026/inkluzija?View=1&Query=inkluzija>.
- Stainback, W., in S. Stainback. 1990. *Support Networking for Inclusive Schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- Tomlinson, S. 1982. *A Sociology of Special Education*. London: Routledge.
- UNESCO. 1994. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- Weinert, S. 2015. »Review Article Disability Movements: A Growing Field of Research?« *Moving the Social* 53:139–155.
- WHO. 2001a. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Ženeva: WHO.
- . 2001b. *The World Health Report 2001: Mental Health; New Understanding, New Hope*. Ženeva: World Health Organization.
- Wright, E. O., in L. Perrone. 1977. »Marxist Class Categories and Income Inequality.« *American Sociological Review* 42 (1): 32–55.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2015. »Navodila o delu komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na prvi stopnji.« Št. 0073-5/2015-2 (6100). <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/navodila-o-delu-komisij-za-uopp-na-prvi-stopnji-11112015.pdf>.

Reflection on the Key Points of Inclusive Pedagogy and Looking to the Future

Over the last half century, we have embarked on the path of inclusive pedagogical theory and practice. This was a logical response to the problematic effects of special pedagogy, which initially showed promise with the special pedagogical skills of experts and special accommodations for students with special needs. Since learning and teaching is not only an educational process, but also a socio-educational and humanistic process, special placement of students in segregated groups have shown a number of problems in neglect of these young people, their poor social integration ability and the resulting problems in professional integration. Inclusive education came onto the scene

at this point with bold plans for normalization. After about half a century since the beginning of the changes, it is necessary to make an in-depth reflection on the practice and theory of inclusive pedagogy in order to find the right answers to the problems that manifest themselves mainly in key concepts such as special educational needs, values of equality and justice, obstacles, disorders and barriers, and the social model in education.

Keywords: inclusion, integration, social model, equity, special educational needs