

## **Poročilo s strokovnega posveta**

### **»Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami: problemi, dileme, rešitve«**

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije je 4. marca 2016 organizirala posvet o problemih, dilemah in rešitvah, ki se pojavljajo v vzgoji in izobraževanju otrok in mladih s posebnimi potrebami (v nadaljevanju O/M s PP). Nedvomno gre za eno izmed zelo zahtevnih in hkrati težavnih področij vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju VIZ) v Sloveniji, pri čemer se stroka srečuje tako s konceptualnimi kot tudi s sistemskimi, kurikularnimi in mikropedagoškimi problemi ter dilemami na različnih ravneh šolskega sistema. Na srečanju smo se spraševali, kako uresničevati spoštljivejšo kulturo sobivanja v slovenskem šolskem prostoru in O/M s PP zagotoviti ustrezne razmere za celovit razvoj, vključevanje v družbo ter zaposlovanje. Zanimalo nas je tudi, katere trenutno predvidene sistemske rešitve (zakonodaja, podzakonski predpisi) pomenijo oviro za kakovostno vključevanje O/M s PP. Dalje smo se spraševali, kakšne so izkušnje z interdisciplinarnim sodelovanjem in participacijo O/M s PP v zanje relevantnih procesih. Če strnemo: zanimalo nas je, kaj se je zgodilo v teh 15 letih, odkar velja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP 2000).

Udeleženci posveta so bili povabljeni k aktivnemu sodelovanju – da v prispevkih spregovorijo o lastnih praksah in izkušnjah ali razmišljanjih, vezanih na vnaprej predvidene tematske sklope (udeležanje petstopenjskega modela pomoči; vloga ravnatelja in svetovalnega delavca pri vključevanju otrok in mladih s posebnimi potrebami v pedagoški proces; pomen timskega dela interdisciplinarnega pristopa in sodelovanja s starši v procesu vključevanja otrok in mladih s posebnimi potrebami, posebne potrebe ter vprašanje mesta marginaliziranih skupin otrok in mladih v izobraževanju (priseljenci, etnične manjšine, revščina ipd.)).

Posvet smo začeli s plenarnim delom – tj. predavanji, temelječimi na temeljnih obče pedagoških spoznanjih (kot so pravičnost in inkluzivnost v VIZ in širši družbi, sodelovanje in participacija v pedagoškem procesu), ki so nepogrešljiva za vzpostavljanje inkluzivne klime v VIZ. Poudarjena je bila učiteljeva odgovornost do dela z učenci in pomen (so)dela z O/M s PP kot učenci, ki so soustvarjalci pedagoškega procesa. Tako je *dr. Irena Lesar* posvet začela s predavanjem *Obče pedagoški razmislek o oblikovanju bolj pravičnega in vključujočega šolskega sistema*, znotraj katerega je pregledno predstavila ključne dileme in probleme na področju VIZ O/M s PP na različnih ravneh šolskega sistema, ki jih je razbrala v prispevkih sodelujočih (vsebinska metaanaliza) ter tudi v številnih raziskavah in statističnih podatkih. Avtorica ugotavlja, da je v zadnjih letih opazen trend povečevanja O/M s PP – tudi v specializiranih zavodih –, da se težave pojavljajo na ravni interdisciplinarnega in medinstitucionalnega sodelovanja, da se v večinskih osnovnih šolah redko izvaja petstopenjski model pomoči ter da se delavci v VIZ ne čutijo zadosti usposobljene in soodgovorne za vključevanje O/M s PP. Spregovorila je tudi o formalni (ne) urejenosti ter prevladujočem medicinskem modelu in individualistični perspektivi za O/M s PP ter se spraševala o ustreznosti opredelitve populacije, saj se med

O/M s PP v praksi neredko pojavijo učenci iz drugačnih kulturno-jezikovnih okolij ter O/M iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Na podlagi koncepta inkluzivnosti in koncepta pravičnosti 3 R-ji je predavanje zaključila z zahtevo po paradigmatških spremembah in zanimivo idejo o vzpostavitvi sistemsko podprtih kontinuumov pomoči za O/M in njihove starše ter za zaposlene v VIZ (npr. zgodnja intervencija, regionalni inkluzivni timi, centri pomoči).

*Dr. Katja Jeznik* je s predavanjem *Ovrednotenje inkluzivne prakse mednarodnega festivala Igraj se z mano* predstavila uspešno izveden mednarodni festival in poudarila, da inkluzija ni vezana in omejena le na šolsko okolje, saj je omenjeni festival primer sodelovanja, postavljenega v središče mest, kjer se udejanjanja ideja inkluzije na ravni širše družbe. Gre za ustvarjanje priložnosti za inkluzijo z različnimi dogodki in projekti. Poleg tradicionalnega večdnevnega festivalskega dogajanja konec maja v središču Ljubljane je podoben dogodek v obliki enodnevnega dogajanja v šolskem letu 2014/15 potekal še v štirih regijah po Sloveniji in v treh mestih v tujini (Hrvaška, Poljska in Norveška). Znotraj celoletnega sklopa je treba izpostaviti še tri dogodke – Bodi športnik, Bodi popotnik in Bodi umetnik. Čeprav je Center Janeza Levca namenjen zlasti šolanju otrok z motnjami v duševnem razvoju, festival *Igraj se z mano* kaže na njihovo odpiranje v okolje in na skrb za razvijanje inkluzivne kulture zunaj šolskega vsakdana.

*Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič* in *mag. Tadeja Kodele* sta na prvo mesto postavili vzpostavitev spoštljivega odnosa med O/M in vzgojiteljem/učiteljem. Poudarili sta predvsem odnos, v katerem naj se učenec (še posebej O/M s PP) počuti varno in upoštevano. *Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič* je poudarila, da se moramo za inkluzijo odločiti strokovnjaki in starši, da bi znali in zmogli otroke povabiti v uspešen projekt pedagoškega procesa. V inkluzijo ne moremo kar zdrsniti, saj zahteva spremembo paradigme. Ko sprejmemo koncept inkluzije kot temeljno izhodišče za izobraževanje O/M s PP, sprejmemo tudi nov koncept izobraževanja. To je koncept, v katerem šola omogoči vsakemu otroku individualni projekt učenja, to je šola, ki zmore ravnati z učencem z vidika moči, in, končno, to je šola, ki zmore etiki izobraževanja dodati etiko udeležnosti. To je tudi šola, ki zagotavlja spoštljivo ravnanje z edinstvenostjo vsakega učenca ter odkriva učenčeve sposobnosti skupaj z njim – in to najprej njegove močne strani, ozaveščanje o udeležnosti in deležu učitelja, starša, strokovnjaka v soustvarjenem procesu. *Mag. Tadeja Kodele* je nanizala prve delne rezultate raziskave, ki prikazujejo, da strokovni delavci participacijo učencev razumejo kot aktivno sodelovanje učenca v zadevah, ki so zanj pomembne. To predpostavlja učenčevo (aktivno) vključenost, soodločanje oziroma (so)udeležnost v zanj relevantnih zadevah, pa tudi sprejemanje odgovornosti za svoj prispevek. Pri tem pa je pomembno, da se učencu pridružimo in skupaj z njim raziščemo, kako razume svoj del odgovornosti, saj se prav pri razumevanju tega koncepta v praksi pogosto oddaljimo od učenca. Tako prispevamo k temu, da učenec pridobi nove izkušnje – občutek lastne vrednosti, potrditve, kompetentnosti in tudi odgovornosti. Strokovne delavke šole pa ob tem opozarjajo tudi, da participacija učenca ne pomeni, da je ta sam pri odločanju in izvajanju določenih dejavnosti – še vedno je pomembna in nujna vloga odraslega, ki učenca vodi, podpre in skupaj z njim soustvarja pot do zelenih izidov. Besedi sodelovanje se prizna posebna moč,

saj participacija daje učencu samostojnost in vrednost, učitelju pa vlogo odraslega soodločevalca in podpornika – ta pa je povsem enako pomembna.

Z udeleženci posveta smo nadalje izvedli poglobljene diskusije v petih tematskih skupinah, ki so bile oblikovane glede na prejete prispevke.

#### Poročila tematskih diskusijskih skupin

a. *Udejanjanje petstopenjskega modela nudenja učne pomoči* (zapisala mag. Tadeja Kodele)

Avtorji prispevkov so v tematski skupini predstavili pet prispevkov na temo petstopenjskega modela pri učencih z disleksijo in diskalkulijo, dialoga s starši kot osnovo za pomoč, timskega dela v procesu vključevanja učencev s ČVM, vlogo svetovalne službe in vodstva pri zgodnji obravnavi predšolskih OPP.

Po posameznih predstavitvah so se odprla vprašanja s področij, na katerih udeleženci skupine vidijo še posebne izzive oziroma problematične ureditve. Najprej se kot izjemno zahtevno izpostavi sodelovanje. Udeleženci namreč čutijo, da med svetovalno službo in učitelji ni pravega sodelovanja, prav tako pa omenijo pogost občutek strahu pred vodstvom, starši ter inšpekcijo, zato naj si strokovni delavci šole ne bi upali delati tako, kot bi morali, ampak delajo tako, kot se od njih pričakuje. To jih vodi v držo, da se morajo braniti.

Naslednja ovira, na katero so udeleženci opozorili, je čas – danes naj bi v šoli kronično primanjkovalo časa in posledično komunikacije z učitelji, ki v resnici vodi v sodelovanje. Med razgovori se pojavi dilema na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP), ki v praksah mnogokrat deluje izključevalno – saj se delo z O/M s PP največkrat usmerja v delo zunaj razreda. Pravzaprav pa se v takšnih primerih ne bi smeli spraševati IN-IN oziroma ALI-ALI, kajti v konkretnih primerih se ne bi smelo podajati enoznačnega odgovora. Situacijo bi strokovni delavci morali presoditi sami, in sicer glede na učenčeve težave, potrebe, resurse in prakso, ki ustreza učencu – ne le učitelju. Beseda spet preide na odgovornost učitelja in njegovo prilagajanje, saj mnogi prilagoditev ne upoštevajo in niso občutljivi za drugačne potrebe. Ena od udeleženk opozori tudi na to, da verjetno v skupini ni nikogar, ki bi imel slabe izkušnje z individualnim sodelovanjem z otrokom. Otroci radi hodijo na individualne ure DSP, a težava, ki se ob tem pojavlja, je, da se tako ne naučijo sodelovanja v skupnosti – razredu. Zato moramo razmišljati o urah DSP tudi v razredu.

Udeleženke potožijo, da se v sistemu VIZ, ki je precej materialistično naravnano, čutijo ujete, učenci pa zaradi storilnostne naravnosti sistema nimajo priložnosti zares pokazati, kaj znajo. Zelo malo oziroma skoraj nič ni poudarka na odnosih, komunikaciji ali sodelovanju. Vendar pa smo le strokovni delavci v VIZ tisti, ki moramo sprožiti spremembe, če želimo, da se zgodijo nam v korist.

b. *Sodelovanje strokovnih delavcev šole s starši in drugimi institucijami* (zapisala dr. Katja Jeznik in Boštjan Kotnik)

V skupini je bilo predstavljenih pet prispevkov na temo timskega dela pri vključevanju učencev z različnimi posebnimi potrebami v redne oddelke. Skupno so bile oblikovane ugotovitve, da je vidik soudeležnosti oziroma participacije vseh v procesu vključevanja O/M s PP zelo odvisen od pripravljenosti na sodelovanje s strokovnimi delavci šole, in to tako z vidika staršev kot tudi z vidika otroka ali mladostnika. Pri interdisciplinarnem sodelovanju z drugimi institucijami sta bila predstavljena primer manj uspešnega sodelovanja in primer dobre prakse takega sodelovanja.

Način soudeležnosti vpliva tudi na uspešnost interdisciplinarnega sodelovanja z drugimi institucijami. V nekem primeru je bilo slabo sodelovanje s starši povezano tudi s težjim sodelovanjem z zunanjimi institucijami (npr. s centrom za socialno delo), v drugem pa je bilo izpostavljeno slabo sodelovanje s komisijo za usmerjanje na prvi stopnji. Vprašanja, ki so bila izpostavljena pri konkretnem primeru, so tudi sistemska (npr. kako komisija za usmerjanje pozna otroka ipd.). Izražena je bila splošna kritika delovanja komisij za usmerjanje. Izpostavljena je bila tudi vloga učitelja. Kaj so njegove pristojnosti oziroma do kod segajo, ko gre za specifične potrebe otroka (npr. zdravstvena oskrba otroka s sladkorno boleznijo)?

V skupini je bilo posebej izpostavljeno še vprašanje pristojnosti spremljevalca gibalno oviranega otroka. Soudeležnost v procese vključevanja takšnega otroka ali mladostnika glede spremljevalcev v tem trenutku na sistemski ravni ni ustrezno urejena (npr. spremljevalec ni vključen v strokovni tim na šoli ipd.).

### *c. Sodelovanje vodstva in strokovnih delavcev v procesu vključevanja O/M s PP (zapisali Alja Šumak in Katja Vodopivec)*

Aktivne udeleženke so prispevke predstavile v diskusiji, ki jo je vodila dr. Irena Lesar.

Splošno so se strinjale, da imata v procesu vključevanja sodelovanje in timsko delo neizmerno pomembno vlogo – tako vodstvo, strokovni delavci, starši kot tudi zunanji delavci. Ob tem pa je bila izpostavljena težava dolgotrajnih postopkov, ko gre za sodelovanje z zunanjimi institucijami. V proces vključevanja O/M s PP bi morali biti vključeni vsi, tudi tehnično osebje, otroci in starši. V vseh ustanovah se trudijo, da bi v procesu vrednotenja vključevanja sodelovali vsi vpleteni (ravnatelj, strokovni delavci, zunanje ustanove, starši in otroci). Opaženo je, da se na stopnji predšolske vzgoje otrok v ta proces ne vključuje tako pogosto, vsaj ne zavestno. Pri vključevanju O/M s PP so pomembni tudi socialni kontekst, vrstniki, na strokovnih šolah pa tudi delodajalci. Pojavi se vprašanje, kdo ve, kaj je največja korist za otroka. Posameznik to težko določi, zato je pomembno sodelovanje vseh strokovnjakov, staršev in otroka. Pomembna sta predvsem medsebojno pogovaranje in usklajevanje.

Pojavi se dvom o primernosti dela komisij za usmerjanje, saj prihaja tudi do neprimernih odločb. Kolegica iz vzgojnega zavoda omeni, da je zelo malo mladostnikov usmerjenih kot osebe s ČVM – večina jih je opredeljena kot PPPU. Vprašanje,

zakaj je tako, ostane neodgovorjeno. Vse aktivne udeleženske skupine izpostavijo, da bi morale vodstvo strokovnim delavcem omogočiti predvsem ustrezne razmere za delo (prostori, pripomočki ipd.). Pomembno se jim zdi, da ravnatelj ozavešča vse strokovne delavce o vlogi svetovalnih delavcev ter pri tem spodbuja njihovo medsebojno sodelovanje, v celotnem procesu pa tudi evalvacijo. Dobro je, da sledi priložnostim za dodatna izobraževanja in k njihovi udeležbi spodbuja vse strokovne delavce. Pomembno vlogo ravnatelja vidijo tudi pri načrtovanju prehajanja O/M s PP v celotnem programu VIZ. Na podlagi izkušenj izpostavijo pomen tega, da ravnatelj omogoči vzgojiteljem/učiteljem, ki bodo v naslednjem šolskem letu v skupino/razred dobili O/M s PP, prisotnost na zadnji evalvaciji IP, saj bi tako pridobili pomembne podatke za lažje oblikovanje IP za naslednje šolsko leto. Vodstvo pa je pomembno tudi pri vzpostavljanju stikov z drugimi, zunanjimi institucijami.

Skupina je sprejela naslednje zaključke oziroma si je zastavila naslednja vprašanja:

- V procesu vključevanja O/M s PP je pomembno timsko delo. V ta proces morajo biti vključeni vsi – vodstvo institucije VIZ, svetovalna služba, specialni pedagogi, vzgojitelji/učitelji, spremljevalci, starši, otroci, zunanji delavci in delodajalci.
- Moralo bi biti zakonsko določeno, da so spremljevalci za otroke s PP lahko le pedagoški delavci (skupina D). Ker se zaposluje tudi tehnične delavce (skupina J), ti ne morejo narediti strokovnega izpita.
- Samoevalvacija in orodja opazovanja dela O/M v institucijah VIZ so se izkazali kot pomembni instrumenti pri zaznavanju O/M s PP. Njihova uporaba nam omogoča večjo preglednost opravljenega dela, kar nam lahko pomaga pri nadaljnjem načrtovanju ter uspešnem delu.
- Pri OPP se preveč poudarja intelektualni razvoj in izobraževalne cilje, premalo pa socialni in čustveni razvoj ter druge spretnosti in znanja.
- Število O/M s PP se na vseh ravneh procesa VIZ povečuje; pričakovanja strokovnih delavcev so velika, podpore države pa ni.
- Višje šole se ob ŠPP srečujejo z mnogo težavami – kako preprečiti težave, povezane z varstvom osebnih podatkov? Tudi višje šole potrebujejo kader, ki bi bil usposobljen za strokovno pomoč ŠPP.
- Učenci zaključijo formalno izobraževanje, potem pa se ne morejo zaposliti. Kako naprej?

č. *Študije primera – kakšna vprašanja se pojavljajo?* (zapisala Maruša Jenič in dr. Robi Kroflič)

V skupini je bilo podrobneje predstavljenih pet študij primera vključevanja O/M s PP v redne/večinske oddelke vrtcev in šol. Predstavile so jih udeleženke posveta (vzgojiteljice, svetovalne delavke ter izvajalke dodatne strokovne pomoči). Na začetku je bil izpostavljen pomen študije primera kot oblike poglobljenega spremljanja namestitve, usmerjanja, izbire in izvedbe prilagoditev procesa VIZ O/M s PP, ki sledi osnovni obliki poteka: ugotavljanje zmožnosti, prepoznavanje oviranosti, izbira prilagoditev in dokumentiranje napredka. Ob tem je zaželeno študijo primera zasnovati na triangulaciji virov informacij.

Ob predstavljenih primerih OPP v vrtcu so se odpirala različna vprašanja, ki jih lahko razvrstimo v tri sklope: vprašanja možnosti vključevanja otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju v redne oddelke rednih osnovnih šol ter možnosti pridobivanja spričeval, ki zajemajo tako enakovredni kot nižji izobrazbeni standard; vprašanja sodelovanja vseh vpletenih v proces vključevanja (O/M s PP, njihovih staršev, svetovalne službe, izvajalcev DSP, zunanjih strokovnjakov, institucij in podpornih društev) in vprašanja o tem, kako vključitev OPP v skupino doživljajo strokovne delavke ter vrstniki z značilnim razvojem.

Vprašanja prvega sklopa je spodbudila študija primera, ki je opisovala vključevanje deklice z downovim sindromom v redno osnovno šolo. Deklica je v 2. razred redne osnovne šole vključena brez odločbe (postopka usmerjanja), a s skrbno načrtovano podporo strokovnih delavk šole, v sodelovanju s starši in zunanjimi institucijami. Odsotnost odločbe je sprva sicer pomenila tudi odsotnost ur DSP in možnosti zmanjšanega normativa v razredu, kar so na šoli (znotraj zakonskih možnosti) reševali z notranjo reorganizacijo dela, veliko lastne angažiranosti ter prilagoditvami znotraj razreda. Kot kaže, vključevanje otrok z motnjo v duševnem razvoju v redne oblike izobraževanja ni več nekaj nemogočega, zastavilo pa se je vprašanje, kaj bo z deklico, ko ne bo več zmožla dosegati minimalnih standardov znanja. Naslednje tri študije primera so predstavile bolj ali manj uspešne izkušnje vključenosti na ravni vrtca in osnovne šole, pri čemer sta kot pomemben razlog in merilo uspešnosti poudarjeni timsko sodelovanje ter sodelovanje s starši otrok. Pri študiji primera predšolskega gibalno oviranega dečka sta bila izpostavljena stalna komunikacija in povezovanje med različnimi strokovnjaki (vzgojiteljico, pomočnico vzgojiteljice, fizioterapevtko, svetovalno delavko, izvajalko DSP, spremljevalko otroka), s čimer sta možna prepoznavanje in uporaba prilagoditev, ki otroku omogočajo vključevanje v vse dejavnosti in posledično dobro umeščenost med vrstnike. Na pomen socialne vključenosti, sodelovanja strokovnjakov na šoli in zunaj nje (npr. z ambulanto za avtizem) ter s starši otrok je opozorila tudi študija primera dečka z avtističnimi motnjami, ki obiskuje 4. razred osnovne šole. V zadnji študiji primera so se izpostavile težave v komunikaciji ter neuskklajenost med strokovnjaki (učitelji, izvajalci DSP, Zavod za šolstvo) in starši glede osnovnošolskega programa, ki naj bi bil za otroka najprimernejši. Avtorica prispevka (izvajalka DSP) samoreflektivno razmišlja, kaj bi bilo mogoče pri doseganju soglasja s starši storiti bolje oziroma drugače, ne prezre pa niti vidika dekličinega vse pogostejšega

soočanja z izkušnjami lastne neuspešnosti. Pri tem se zastavlja vprašanje, kaj lahko – poleg predloga o preusmeritvi – storimo za otroka, ko še obiskuje zase prezahteven program.

Ob vzgojiteljičini predstavitvi študije primera dečka z avtističnimi motnjami so se oblikovala vprašanja pomena vključevanja OPP za strokovne delavce in otrokove vrstnike z značilnim razvojem, pri čemer je bil izpostavljen tudi razmislek o morebitnem negativnem vplivu specifičnega vedenja omenjenega dečka (izbruhi, kričanje, udarjanje) na vrstnike. V razpravi, ki je sledila, so številne udeleženke opisovale začetne občutke strahu, negotovosti in dvomov o lastni usposobljenosti pred vstopom OPP v skupine, v katerih delajo. Ob tem se je ponovno izpostavila misel, da je vloga stališč učitelja oziroma vzgojitelja v procesu inkluzije ključna za njeno uresničevanje. Z vidika tega je spremembe mogoče razumeti kot izzive, vključitev vsakega otroka kot priložnost za pridobivanje novih znanj, občutljivosti za soljudi, spoštovanja različnosti za vse otroke in odrasle, konflikte pa kot podlago za socialno učenje. Strah pred drugačnostjo je namreč povsem legitimen odziv na neznano situacijo, prav tako zahteva po strokovni pomoči, trajni odpor proti vključevanju bolj izstopajočih O/M s PP pa ne spada v pedagoško delo.

*d. Posebne potrebe in vprašanje mesta marginaliziranih skupin otrok in mladostnikov v vzgoji in izobraževanju (zapisali dr. Klara Skubic Ermenc in Ivana Čančar)*

Skupina se je v razpravi najprej usmerila k vprašanju, ali je mogoče učence, ki se soočajo z ovirami pri učenju in/ali vključevanju, ker so bodisi pripadniki manjšinskih etničnih skupin bodisi prihajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, opredeliti kot O/M s PP. Razpravljavci smo se strinjali, da je odgovor na to vprašanje negativen. V tem smislu smo se oprli na opredelitev v zakonodaji, ki izraža razumevanje, da so posebne potrebe posledica nevroloških motenj ali okvar, ne pa tudi posledica različnih kulturnih, socialnih in podobnih okoliščin. Obe skupini O/M se sicer soočata s številnimi ovirami in potrebujeta dodatno pomoč, pa vendar kulturna, etnična, jezikovna idr. heterogenost zahteva zlasti spremembo širše pedagoške paradigme šole ter uveljavitev na načelu medkulturnosti šole – šole, ki ne bo le pomagala premagovati ovire manjšinskim skupinam, ampak bo izobraževala in vzgajala vse učence na osnovi spoštovanja pluralizma in kulturne raznolikosti.

V nadaljevanju razprave smo načeli vprašanje *usposobljenosti učiteljev* za delo v vedno bolj heterogenih oddelkih. Učitelji pogosto poročajo, da za delo – tako z O/M s PP kot z učenci, ki prihajajo iz drugih manjšinskih skupin – še vedno niso dovolj usposobljeni. Ugotavljali smo, da ima z zornega kota naše problematike učiteljeva usposobljenost dve ključni dimenziji: učitelji naj bi na prvem mestu obvladovali dobre *obče didaktične in vzgojne prakse*, ker so te univerzalne in tako uporabne za delo z vsemi skupinami O/M. Obče pedagoška, obče didaktična, predmetna didaktična ter psihološka znanja si učitelji začnejo pridobivati med študijem in jih nadgrajujejo vso kariero. Učenje in profesionalni razvoj sta zato tudi *temeljna*

*učiteljeva odgovornost*, odgovornost države in šole pa je, da vzpostavljata ustrezne razmere tega delovanja in razvoja. Pri delu z učenci, ki bodisi izraziteje odstopajo od tipičnega razvoja bodisi se soočajo z resnimi ovirami zaradi drugih razlogov, pa so potrebna tudi specifična in specialna znanja, ki jih od učitelja seveda ne moremo pričakovati. Pričakujemo lahko, da si bo takšna znanja pridobival po potrebi glede na učence, ki jih poučuje, in profesionalne izzive, pred katere je postavljen. Hkrati pa morata država in šola vzpostaviti razmere za *timsko delo*, saj kakovostno delo z zelo heterogeno populacijo brez tesnega in trajnega sodelovanja različnih tipov strokovnjakov preprosto ni mogoče. Timsko delo mora potekati na vseh ravneh: pri načrtovanju pedagoškega procesa, njegovi izvedbi in evalvaciji. Trenutni model izvajanja DSP, ki organizacijsko in izvedbeno poteka povsem ločeno od siceršnjega dela oddelka, v katerega je prejemnik pomoči vključen, je povsem neustrezen.

Poleg znanja pa so razpravljavci izpostavili učiteljevo senzibilnost kot enega ključnih pogojev za delo z drugačnimi O/M. Senzibilnost in želja po razumevanju učenca sta osnova za učiteljevo profesionalno rast in izpopolnjevanje na področju potreb, ki jih ima posamezen učenec.

Razpravo smo končali z vprašanjem glede *sodelovanja šole in učitelja s tistimi starši*, ki so pripadniki različnih manjšinskih skupin ali se soočajo z revščino. Tudi tu je bil izpostavljen pomen senzibilnosti in iskanja ustvarjalnih poti do staršev, ki s šolo težje vzpostavljajo stik. Ugotovili smo, da si danes šole pri vzpostavljanju partnerstva že lahko pomagajo s številnimi dobrimi praksami, pri čemer morajo paziti na ohranjanje dostojanstva staršev. Izzivi in tudi težave so veliki, še zlasti takrat, ko učenci prihajajo iz zelo revnih in/ali zelo odrinjenih skupnosti (zlasti nekatere romske in albanske), saj šola s svojimi pedagoškimi ukrepi ne more reševati eksistencialnih težav družin. Neredko imajo pedagoški delavci občutek, da se od šol in šolske politike pričakuje reševanje težav, ki niso pedagoške – učenci bodo v šoli lahko povsem sprejeti in enakovredno uspešni šele, ko bodo sile *združile različne politike*, in to tudi tiste na področju dela, sociale ipd.

## Sklep

V različnih skupinah in ob različnih prispevkih so se izpostavljala podobna vprašanja, dileme in ovire. Te so: soodgovornost in usposobljenost učitelja, izvajalca DSP, sodelovanje s starši, O/M s PP, oblikovalci politik ter snovalci pravilnikov in odločb. Večkrat se je postavilo vprašanje podpore učencu in učitelju, zagotavljanje varnosti obeh in pripisovanje odgovornosti za učni uspeh. Glede na obsežnost tematike posveta in predstavljenih primerov je bil v eni od diskusijskih skupin oblikovan predlog o spodbujanju takih srečevanj med pedagoškimi delavci, znotraj katerih bi imeli več priložnosti in časa za izmenjavo izkušenj ob konkretnih primerih, ne le na ravni splošnih teoretskih predpostavk.

Posvet se je končal z *okroglo mizo*, ki jo je moderiral *dr. Robi Kroflič*. Slednji je najprej pojasnil, da je namen pogovora poiskati možnosti sodelovanja, najti skupni dialog in pripraviti ustrezen dokument pristojnim organom, ki bo poslan višjim nacionalnim strokovnim službam. Predstavniki MIZŠ so udeležbo na okrogli mizi,

kljub predhodnemu pristanku, dva dni pred posvetom zavrnilo, s pojasnilom, da »glede na predlagane teme na okrogli mizi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ne bo pravi sogovornik. Predlagamo, da se obrnete na Zavod RS za šolstvo, ki je naš strokovni organ in bo zato tudi najbolj kompetenten za strokovno razpravo o predlaganih temah.« Povabljeni sogovorniki, ki so se udeležili okrogle mize, so bili Natalija Vovk Ornik iz Zavoda RS za šolstvo, dr. Matej Rovšek, direktor Centra Janeza Levca, Olga Duh, specialna pedagoginja in vodja mobilne službe pedagogov Centra Janeza Levca, ter Maruša Jenič, pedagoginja in izvajalka DSP v vrtcih.

Tudi v zaključnem delu posveta se je večkrat izrazil prav odnos med učiteljem in učencem. Kot je povedal dr. Rovšek: »Iz inkluzije v zadnjem času delamo veliko 'famo', pri tem pa pozabljamo, da gre tu za preprost pedagoški odnos do OPP. Učitelj mora biti učencu voditelj v čustvenem pomenu, danes pa se ta pedagoški duh izgublja. Ni dovolj, da izvajamo le fizično integracijo, inkluzija pomeni solidarnost, pristen odnos. Pri tem se moramo zavedati, da je inkluzija najbolj odvisna od učiteljev/vzgojiteljev, od njih je namreč odvisno, ali so sposobni vzpostaviti z otroki pristen odnos, zato je pomembno, da se jim povrneta ponos in avtonomija.« Poleg pedagoškega odnosa so se na okrogli mizi izpostavile tudi nekatere systemske ovire. Olga Duh zaznava veliko težavo v praksi, in sicer da se nekateri otroci v sistemu izgubijo in ne pridobijo potrebne usmeritve ter posledično ustrezne pomoči, čeprav bi jo morda potrebovali bolj kot nekdo, ki mu je bila dodeljena. Z normiranostjo postopkov, ki onemogočajo, da bi zadostili vsem potrebam posameznikov, se strinja tudi Natalija Vovk Ornik, ki sicer ocenjuje, da je sistem dobro vzpostavljen.

Stroka vidi težavo predvsem v tem, da otrok med čakanjem na pridobitev odločbe ne prejema DSP in svetovalnih storitev. Pri tem se moramo vprašati, kako bi se izognili birokratskim postopkom in procese odločanja skrajšali ter se obenem vprašali: Kdo je tisti, ki lahko presoja, kdo potrebuje pomoč in kakšno? Tako učenci s prikrito motnjo oziroma motnjo v duševnem razvoju velikokrat trpijo v redni šoli – to je posledica mita, da imamo zdaj inkluzijo.

Maruša Jenič ravno tako pokritizira sistem, v katerem sicer vidi tudi marsikaj dobrega, pa vendar ne more mimo nekaterih pomanjkljivosti in nepravilnosti. Ozki strokovni timi vse prepogosto sami odločajo o ustreznih prilagoditvah za otroke, otrok, starši ter vzgojitelji/učitelji pa so pri tem izključeni. Reševanja težave smo se lotili napačno, saj se vse preveč izgubljam v zakonih in drugih dokumentih, pozabljamo pa na ključni element inkluzije – to so pristni odnosi in komunikacija z otrokom. Poslušalka okrogle mize je prekinila negativen pogled na stanje in izpostavila strokovne delavce, ki se znotraj tega sistema trudijo – iščejo načine, kako dati podporo otrokom, kako čim bolj podpirati inkluzijo, iščejo najboljše rešitve in ravno zato je potrebno zaupanje v pedagoške delavce. Večjo pozornost moramo nameniti temu, kdaj učencem nuditi DSP – tako pravi udeleženec, sicer spremljevalec gibalno-oviranega otroka. V praksi se velikokrat dogaja, da se DSP izvaja med urami drugih (ponavadi vzgojnih) predmetov ali celo med razredno uro.

Še en odziv poslušalcev gre v smeri preseganja standardov znanja kot edinega merila usmerjanja in diskurza, v katerem se znajde večina učiteljev. Zakaj so torej v ospredju standardi znanja, ko pa danes na posvetu več pozornosti namenjam prav znanju, ki ga ne moremo ocenjevati?

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič je na vprašanja odgovorila, da je »meriti znanje nekaj lahkega, še lažje je meriti neznanje. Potrebna je paradigmatška sprememba.« Replika pedagoginje med poslušalkami se nadaljuje in vodi k zavedanju, da je prav osnovna šola tista, ki otroku odpira ali zapira poti za naprej. Vprašati se moramo, ali pomagamo k znanju ali samo merimo neke sposobnosti; dokler bomo samo ocenjevali, ne bomo ustvarjali odnosa. Pedagogi se morajo zavedati svoje moči, kako lahko s svojim odnosom otrokom odpirajo ali zapirajo vrata v prihodnost. Pomemben je pristen odnos pedagogov z učenci, in ne pravilniki. Sklenili smo, da vprašanje inkluzije ni vprašanje lokacije, niti ni vprašanje, ali naj ukinemo posebne šole, ampak je vprašanje, v kakšnem okolju bodo O/M s PP najmanj stigmatizirani in najuspešnejši. Inkluzivno ravnanje je ravnanje, kjer v veliki spontanosti izpeljemo dejavnost, v kateri se učenci dobro počutijo in odnesejo čim več; vendar pa nas ta spontanost tudi ne sme zavesti. Inkluzija mora potekati na vseh ravneh, za to pa je potrebno znanje. Velikokrat se sprašujemo, ali niso učenci z značilnim razvojem z vključitvijo O/M s PP v razred prestrašeni in ali ni to zanje breme – imeti strah pred radikalno drugačnostjo je legitimno, medtem ko je ustvarjanje predsodkov zaradi strahu za poklic učitelja nesprejemljivo, graditi zidove zaradi takega strahu pa nedopustno.

*Poročilo pripravila: Ivana Čančar*