

Marija Kavkler

Izzivi inkluzivne vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami

Povzetek: Eden od dejavnikov trajnostnega in dolgoročnega razvoja vzgoje in izobraževanja je razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Cilj inkluzivne vzgoje in izobraževanja je vsem otrokom omogočiti vključenost, sodelovanje ter optimalno usvajanje znanj, veščin in pozitivnih stališč, ki omogočajo uspešno življenje v družbi. Slovenija sodi med države, ki v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah izvajajo le en izobraževalni program za otroke s posebnimi potrebami (OPP), ki zahteva minimalne standarde znanja. Za izvedbo inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP smo se zavezali z mednarodnimi, evropskimi in nacionalnimi dokumenti, zato moramo inkluziji tudi v Sloveniji nameniti več pozornosti. V prispevku bodo predstavljeni izzivi, s katerimi se spopadamo pri uresničevanju inkluzije, in možnosti za izboljšanje. Uspešnost inkluzivne vzgoje in izobraževanja OPP v rednih izobraževalnih ustanovah je pomembno odvisna od prevladujočega diskurza. Z upoštevanjem diskurza *inkluzija za vse* je v politikah držav v ospredju pravica vseh otrok do inkluzivnega izobraževanja, ki omogoča izobraževalno uspešnost, socialno vključenost in sodelovanje z vrstniki v domačem okolju. Inkluzivnega izobraževanja za vse OPP pa še ni uresničila nobena država. Diskurz *inkluzija za nekatere* omogoča vključevanje v redne šole le nekaterim OPP. Raziskovalci iščejo možnosti uresničevanja inkluzije s kombinacijo obeh diskurzov v obliki *uresničljive inkluzije* s prepletom dolgoročnega cilja inkluzije za vse in kakovostnega izvajanja inkluzije v praksi.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna vzgoja in izobraževanje, diskurzi, uresničevanje inkluzije v praksi

UDK: 376

Znanstveni prispevek

Uvod

Pravica do inkluzivne vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju VI) je utemeljena z mednarodnimi dokumenti in zavezami. Ključni so: *Konvencija OZN o otrokovih pravicah* (1989), ki opozarja, da ne smemo diskriminirati otrok pri uresničevanju njihovih pravic; *Salamanška deklaracija UNESCO* (1994), ki je utemeljila pravico do skupnega izobraževanja vseh otrok ne glede na njihove težave ali razlike; *Konvencija OZN o pravicah invalidov* (CPRD 2006), kjer je v 24. členu poudarjeno, da v izobraževanju ne smemo diskriminirati otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) pri uresničevanju pravice do inkluzivnega izobraževanja, ki ga dosežemo z odstranjevanjem ovir za participacijo v družbi v vseh življenjskih obdobjih; in pogosto citirana *Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030* (UN 2015). Med 17 cilji trajnostnega razvoja je v četrtem cilju navedena pravica do inkluzivnega, pravičnega in kakovostnega izobraževanja vseh otrok. Članice EU so se zavezale, da bodo razvijale inkluzivni izobraževalni sistem (Kyriazopoulou in Kefallinou 2022). V *Ustavi Republike Slovenije* je v 14. členu o enakosti pred zakonom izrecno navedeno, da so človekove pravice in temeljne svoboščine zagotovljene tudi na področju invalidnosti (Ustavni zakon o spremembi 14. člena Ustave RS 2004).

Države podpisnice *Konvencije OZN o otrokovih pravicah* (1989) in *Konvencije OZN o pravicah invalidov* (CPRD 2006), ki so morale sprejeti tudi ustrezno nacionalno zakonodajo, so zavezane k uresničevanju inkluzivne VI za vse otroke ne glede na spol, raso, vero in invalidnost. Koncept inkluzije je bil v Sloveniji uzakonjen že leta 2000 z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000).

V prispevku želimo osvetliti nekatere pomembne dejavnike inkluzivne VI, ki so vključeni v predstavitve stanja različnih avtorjev iz različnih držav, s poudarkom na ugotavljanju uspešnosti vključevanja OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. V ospredju je problem razumevanja in opredelitve inkluzije OPP v procesu inkluzivne VI. Eden od ključnih predstavljenih izzivov je razhajanje med v mednarodnih dokumentih deklariranimi pravicami vseh otrok, tudi vseh OPP, do inkluzivne VI in uresničevanjem njihove pravice do učinkovite VI v praksi. Posebna pozornost je v prispevku namenjena prikazu slovenskih izzivov vključe-

vanja OPP v redne osnovne šole. Predstavljeni kontekst uresničevanja inkluzije omogoča boljše razumevanje slovenskega stanja na področju inkluzije, predlagane so tudi možnosti za učinkovitejše uresničevanje inkluzije v Sloveniji.

Pravica do inkluzivne VI, ki je opredeljena v predhodno navedenih mednarodnih dokumentih, je povezana z vsemi otroki (do 18. leta starosti) na vseh stopnjah izobraževanja. Rizične so skupine otrok, ki živijo v manj spodbudnem okolju zaradi revščine, priseljenci in OPP, te potrebujejo dodatno pozornost in pomoč vseh deležnikov v procesu izobraževanja. V prispevku je največja pozornost namenjena OPP kot rizični skupini otrok za vključevanje v redne oblike VI. Poudarek je na predstavitvi možnosti uresničevanja inkluzivne VI za OPP v slovenskih osnovnih šolah.

Prispevek temelji na pregledu različnih kvantitativnih in kvalitativnih študij v obliki primerjalnih študij, metaanaliz, analiz inkluzivne prakse v VI z različnih področij inkluzije, v katerih so predstavljeni konteksti zakonodaje, politike in prakse, z namenom prikaza možnosti in načinov uresničevanja inkluzivne VI v praksi.

Raznoliki pogledi na inkluzijo

Izvajanje inkluzivne VI je za države podpisnice *Konvencije OZN o otrokovih pravicah* (1989) in *Konvencije OZN o pravicah invalidov* (CPRD 2006) zavezujoče, te države so te pravice opredelile tudi v nacionalni zakonodaji. V državnih politikah je inkluzivna VI praviloma opredeljena v skladu z navedenimi zavezujočimi dokumenti.

Inkluzija zahteva oblikovanje inkluzivnih šol in inkluzivnega okolja za vse otroke z vsemi vrstami fizičnih, kognitivnih in socialno-emocionalnih značilnosti. Tudi v *Splošnih pripombah št. 4 CPRD* (2016, 24. člen) je poudarjeno, da mora biti inkluzivna VI razumljena kot temeljna človekova pravica vseh otrok, ker ceni dobrobit vseh otrok, omogoča uresničevanje ostalih človekovih pravic ter predstavlja proces neprekinjenega in zavezujočega odstranjevanja ovir na poti k uresničevanju inkluzije. Petindvajset let po sprejetju *Salamanške deklaracije* UNESCO (2020) ugotavlja, da so se koncepti inkluzije razširili na potrebe vseh otrok s poudarkom, da so vsi otroci enakovredni ter imajo pravico do ustreznih in kakovostnih priložnosti za razvoj potencialov. V gradivu UNESCA (2021) je navedeno, da so kakovostne priložnosti za razvoj potencialov povezane z načeli uresničevanja človekovih pravic do inkluzije; kakovostnim vseživljenjskim izobraževanjem; izobraževanjem kot javno dobrino, enakostjo, sodelovanjem in solidarnostjo; kolektivno odgovornostjo ter medsebojno povezanostjo. Kakovostna VI je eden od ključnih dejavnikov inkluzivne VI za vse otroke. Auler (2021) pa kakovostno VI 21. stoletja opredeljuje s socialno-emocionalnimi vrednotami, pravičnostjo in izobraževalno odličnostjo. S podporo socialno-emocionalnemu razvoju posameznika v spopadu z realnostjo današnjega časa pridobijo vsi otroci.

Kot na drugih področjih imamo tudi na področju inkluzije na eni strani strastne zagovornike in na drugi ostre kritike. Poglobljeni kritični pogledi na

inkluzijo so lahko v pomoč pri iskanju rešitev za razvoj učinkovite inkluzije, zato v nadaljevanju predstavljamo nekatere ugotovitve kritikov in zagovornikov.

Najbolj odmevno kritiko inkluzivne VI za vse OPP je prispevala Warnockova, ta kritika je imela tudi precejšen vpliv na spremembe pri vključevanju otrok z izrazitimi posebnimi potrebami v Veliki Britaniji in številnih drugih državah. *Zakon o izobraževanju* (1972 v Warnock in Norwich 2010, str. 11) je za vse otroke uzakonil pravico do izobraževanja ne glede na njihovo stopnjo invalidnosti. Kot predsednica Odbora za izobraževanje invalidnih otrok in mladine je bila Warnockova ena od ključnih pobudnic in podpornic vključevanja vseh OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. Leta 2005 pa je v pamfletu *Posebne izobraževalne potrebe: nov pogled*, ki je bil v originalni obliki objavljen tudi v knjigi z istim naslovom (Warnock in Norwich 2010), ovrgla svojo prvotno usmeritev z izjavo: »Obstaja vse več dokazov, da ideja idealnega inkluzivnega vključevanja vseh OPP, predvsem tistih z najbolj izrazitimi posebnimi potrebami, v redne izobraževalne ustanove ne deluje« (prav tam, str. 29; Warnock v Hornby 2011, str. 321). Svojo izjavo je v pamfletu podprla z različnimi argumenti, kot so: da je bil zaradi premalo jasnih opredelitev OPP delež OPP mnogo večji od pričakovanega; da je za nekatere OPP bolj pomembno, kje se bolje učijo in kako so sprejeti, kot to, da so vključeni v redne vzgojno-izobraževalne ustanove, zato je za nekatere OPP bolj smiselna vključitev v specialne šole; pomen vpliva revščine na izobraževalne dosežke; da je bilo preveč denarja porabljenega za birokracijo; da za vse OPP ni najpomembnejše vključevanje v redne izobraževalne ustanove, ampak je lahko pomembno preživljanje prostega časa skupaj z vrstniki; da bi bilo za del OPP uspešnejše vključevanje v manjše šole; da morajo biti vsi otroci vključeni v izobraževanje, a ne nujno pod isto streho (Warnock in Norwich 2010).

Lindsay (2003) sicer ne nasprotuje inkluziji, a je kritičen do učinkovitosti vključevanja OPP v redne šole. Poudarja, da ima inkluzija močan ideološki naboj, je močno internacionalizirana in je ključen dejavnik vseh politik, povezanih z OPP. Kritičen je predvsem do dveh bistvenih elementov: *otrokovih pravic do izobraževanja skupaj z vrstniki* in *do učinkovitosti izobraževanja vseh OPP v rednih izobraževalnih ustanovah*. V poglobljeni razpravi je predstavil neskladje med možnostjo uresničevanja deklarirane pravice do vključevanja vseh OPP med vrstnike in moralno pravico do njihovega učinkovitega izobraževanja. Navaja, da učitelji v procesu poučevanja OPP z izrazitimi posebnimi potrebami niso dovolj učinkoviti, ker nimajo ustreznih stališč, dovolj specialnih znanj, časa ter strokovnih in materialnih virov, zato OPP z izrazitimi posebnimi potrebami ne razvijejo svojih potencialov. Poudaril je tudi, da morajo politike, povezane z OPP, imeti dobro opredeljen vsebinski inkluzivni okvir, ki omogoča ustrezno interpretacijo in implementacijo vključevanja OPP s ciljem upoštevanja pravice OPP do vključevanja v redne šole in pravice do učinkovitega izobraževanja.

Hornby in Kauffman (2021) pa sta opozorila na veliko raznolikost populacije OPP (ti otroci imajo različne vrste in stopnje posebnih potreb), ki povzroča ovire pri izvajanju inkluzije v praksi. Poudarila sta, da sta *inkluzivna vzgoja in*

*izobraževanje v rednih izobraževalnih ustanovah*¹ mogoča za večji delež OPP, a ne za vse OPP. Ker v rednih izobraževalnih ustanovah ne morejo upoštevati potreb vseh otrok, je za del OPP potrebno specialno izobraževanje. Opozorila sta, da ni dovolj empiričnih dokazov, da bi bilo mogoče inkluzijo za vse OPP uspešno implementirati v prakso. Oba sistema izobraževanja po njunem mnenju potrebujeta izboljšave. Avtorja menita, da s kombinacijo specialnega in rednega izobraževanja lahko vsem OPP omogočimo kakovostno izobraževanje namesto le fizične namesnitve v redni razred.

Na kritike (Fuchs in Fuchs 1994; Kauffman 1999; Lindsay 2003) v zvezi s težavami pri uresničevanju inkluzije je v obsežnem pregledu mednarodnih trendov izobraževanja OPP odgovoril Mitchell (2015) kot zagovornik inkluzije. Pokazal je, da kritični avtorji preveč poudarjajo, da se inkluzija promovira le kot pravica OPP do vključevanja v redne izobraževalne ustanove, a brez ustrezno rešenega vprašanja učinkovitosti prakse. V svojem obsežnem odgovoru kritikom je inkluzijo podprl z analizo dejavnikov, pomembnih za njeno uresničevanje. Ključni elementi v podporo inkluziji so: »inkluzivno izobraževanje je za OPP najpomembnejše; ni problematično niti s konceptualnega niti s praktičnega vidika; splošno je sprejeta definicija inkluzije, ki poudarja, da morajo biti OPP polnopravni člani, vključeni v lokalne šole v starosti primerne razrede z ustrezno dodatno pomočjo podpornih služb; koncept inkluzije je dopolnjen z drugimi skupinami otrok z izobraževalnimi težavami (priseljenci, otroci iz revnih okolij itn.); ključne značilnosti inkluzije so povezane z osnovnimi človekovimi pravicami, kakovostnim izobraževanjem za vse učence, ki upošteva primanjkljaje in socialni kontekst; nekatere države vključujejo inkluzijo v svoje dokumente, v praksi pa je ne uresničujejo; UNESCO ima ključno vlogo pri promociji inkluzije; inkluzivno izobraževanje je več kot le fizična namesnitev OPP v razred, saj zahteva prilagajanje rednega izobraževanja različnim potrebam otrok [...]; na splošno ima prisotnost OPP v rednem razredu pozitiven vpliv na vrstnike; kritika inkluzivnega izobraževanja je pretežno utemeljena na ideologiji, da imajo šole težave že s prilagajanjem potrebam raznolike populacije otrok brez posebnih potreb« (prav tam, str. 225–226).

Inkluzijo v različnih virih povezujejo s pravičnostjo. UNESCO (2015) je v svoji publikaciji *Izobraževanje 2030 Okvir za ukrepanje* poudaril, da sta inkluzija in pravičnost temelj za kakovostno VI. Ainscow (2020) pa v svojem prispevku opozarja, da promocija inkluzije in pravičnosti ne vključuje le tehničnih in organizacijskih sprememb, ker je to filozofsko gibanje, ki zahteva spremembe v izobraževalnem sistemu, s poudarkom na spremembah v šolah in razredih. Nacionalne in lokalne administrativne službe morajo zato pripraviti pogoje za odpravljanje neinkluzivne in diskriminatorne izobraževalne prakse in ustvariti razmere za uresničevanje vrednot inkluzije in pravičnosti v praksi. Zato je potrebno dobro sodelovanje vseh

1 Redne vzgojno-izobraževalne ustanove so osnovne in srednje šole, ki izvajajo izobraževanje po uzakonjenem kurikulumu, ki za napredovanje zahteva usvojitve vsaj minimalnih standardov znanja. Specialne vzgojno-izobraževalne ustanove so namenjene le vzgoji in izobraževanju OPP. V Sloveniji specialne vzgojno-izobraževalne ustanove delimo na osnovne šole z nižjim izobraževalnim standardom za otroke s posebnimi potrebami (N = 28), ki imajo motnjo v duševnem razvoju, in zavode za OPP (N = 20), ki izobražujejo OPP, ki imajo senzorne in gibalne oviranosti, čustveno-vedenjske motnje itn., ter usposablajo OPP s hušimi in hudimi motnjami v duševnem razvoju (MIV 2024).

deležnikov. S poglobljeno predstavitvijo mednarodnih dokumentov, raziskav in politik je Ainscow (prav tam) želel spodbuditi odločevalce in praktike k poglobljenemu in sistematičnemu uresničevanju inkluzije in pravičnosti v politiki in praksi. Na podlagi zbranih ugotovitev je opozoril na naslednje dejavnike, pomembne za promocijo inkluzije in pravičnosti: politika mora temeljiti na razumljivi definiciji izrazov inkluzija in pravičnost; uspešnost strategij mora biti podprta z dokazi iz prakse v zvezi s prisotnostjo, participacijo in dosežki vseh otrok; obstajati mora celosten izobraževalni pristop, ki učitelja podpira pri razvoju inkluzivne prakse; podporne službe v izobraževanju morajo prevzeti promocijo inkluzije in pravičnosti v politikah in spodbujati njuno uresničevanje pri vseh učiteljih na vseh šolah, zato mora inkluzija temeljiti na izkušnjah in strokovnih ugotovitvah vseh, ki sodelujejo z otroki, upoštevan pa mora biti tudi glas otrok.

Že na podlagi kratkega pregleda raznolikih pogledov na inkluzijo lahko ugotovimo, da inkluzivna VI omogoča številne pozitivne spremembe za vse otroke in še posebno za OPP. Zagovorniki inkluzije navajajo argumente za vključevanje vseh otrok, tudi OPP, v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. Navedeni kritiki pa opozarjajo, da ni dovolj, da so OPP fizično vključeni v redne šole, ampak morajo biti deležni inkluzivne VI, ki omogoča optimalen razvoj njihovih potencialov. Kljub vsem izzivom je inkluzivna VI najboljša praksa za uresničevanje enakosti, socialne pravičnosti in k vrednotam usmerjene izobraževalne prakse (Ackah-Jnr 2020).

Možnosti uspešnejšega uresničevanja inkluzije v praksi

Uspešnost uresničevanja inkluzije je na eni strani pogojena s pravicami otrok, opredeljenimi v šolskih politikah, in na drugi strani s prakso, ki je pomembno odvisna od interpretacije in implementacije inkluzije v prakso. Lindsay (2003) poudarja, da gre pri vključevanju OPP v redne izobraževalne ustanove za dualni pristop, ki terja zagotovitev pravic OPP in zagotovitev učinkovitosti inkluzivne VI zanje. Ta dualni pristop je številne raziskovalce spodbudil k identifikaciji vzročnih povezav med pravicami in prakso. Predstavljamo nekatere izsledke.

Qvortrup in Qvortrup (2018) opozarjata, da kljub temu, da inkluzija zadeva vse otroke v razredu in širšem družbenem okolju, nimamo natančne in splošno sprejete opredelitve inkluzije, s katero bi se strinjali vsi raziskovalci. Obstoječe definicije niso dovolj občutljive za značilnosti in dinamiko, povezano s konceptom inkluzije. Opozorila sta, da ni realno, da bi v vsako organizacijo ali sistem lahko vsakogar popolnoma vključili ali iz njiju izključili, zato je treba oblikovati kompleksen, razvit in prilagodljiv sistem opredeljevanja inkluzije z robustno in v praksi delujočo definicijo.

Ker raziskovalci, odločevalci in praktiki govorijo o inkluziji kot o istem fenomenu na različne načine, ni enoznačne opredelitve inkluzije, zato je tudi njeno uresničevanje v praksi problematično (Hornby in Kauffman 2021; Leijen idr. 2021; Qvortrup in Qvortrup 2018). Prav zato je za prakso uporabna opredelitev inkluzije, ki sta jo Qvortrup in Qvortrup (2018) opredelila s tremi ključnimi dimenzijami, to so:

- *ravni inkluzije*, s katerimi sta opredelila, v kolikšni meri se inkluzija izvaja v praksi (ne le fizično prestavljanje otroka iz enega šolskega sistema v drugega). Pri opredelitvi ravni inkluzije upoštevamo: *numeričen vidik* (delež otrok, vključenih v redne izobraževalne ustanove), *socialno raven* (možnosti posameznikovega socialnega delovanja v ožji in širši skupnosti) in *psihološko raven vključenosti* (občutek pripadnosti skupnosti);
- *prizorišča inkluzije*, ki niso povezana le s formalnim učnim kontekstom v šoli, ampak tudi z vključevanjem v druge socialne skupnosti v življenju posameznika. Povezana so s: *profesionalno organiziranim procesom učenja v razredu* (doseganje učnih dosežkov, vključenost v učno skupnost razreda in obšolske dejavnosti), *interaktivnimi dejavnostmi v razredu* (sodelovalno učenje, pomoč vrstnikov, druženje med odmori), *drugimi formalnimi dejavnostmi v šoli* (krožki, dnevi dejavnosti itn.), *odnosi med učenci* (pritočasnica druženja, prijateljstva, vabila na praznovanja) in *socialno povezanostjo* med otrokom in enim ali več odraslimi (učiteljem, asistentom, svetovalnimi delavci itn.);
- *stopnja vključenosti*, ki vsebujejo informacijo o stopnji vključenosti ali izključenosti posameznika pri dejavnostih na posameznih prizoriščih. Kontinuum možnosti se razprostira *od popolne vključenosti do popolne izključenosti*. Med ekstremoma je večina otrok, saj nihče ni popolnoma vključen ali popolnoma izključen ne v šoli in ne v širšem okolju. Inkluzija ne more omogočiti popolne vključenosti OPP na vseh področjih, pomembna pa je vključenost in participacija na za OPP ključnih področjih, kar ugotovimo tudi z otrokovim občutkom sprejetosti.

S kombinacijo predstavljenih treh dimenzij inkluzije, ki bi bila v pomoč pri oceni inkluzivne VI tudi slovenski praksi, sta avtorja oblikovala matriko za oceno inkluzivne VI v praksi, predvsem za OPP z izrazitimi posebnimi potrebami. Matrika ima na horizontalni osi opredeljene ravni inkluzije, na vertikalni osi prizorišča inkluzije, v prostoru med obema osema pa je po predstavljenih kriterijih opredeljena stopnja inkluzije. Stopnja inkluzije izhaja iz diagnostične ocene otrokovih značilnosti in posebnih potreb ter realnih pogojev za uresničevanje inkluzije v praksi. Matriko sta Qvortrup in Qvortrup (prav tam) uporabila v dveh inkluzivnih projektih na Danskem, v enem v zvezi z ocenjevanjem otrokovih možnosti za uspešnost inkluzije in v drugem v zvezi z razvojem kompetenc učiteljev za uresničevanje inkluzije v praksi. V obeh primerih je bila matrika ocenjena kot zelo uporabna.

Pomembnost pravic in učinkovitost inkluzivne VI poudarja tudi Hornby (2015), ki navaja, da mora biti inkluzija učinkovita za vse otroke, zato je za OPP z izrazitimi posebnimi potrebami treba organizirati tudi specialne oblike izobraževanja. Ker inkluzivno in specialno izobraževanje temeljita na različnih filozofskih podlagah, pomenita alternativna pogleda in načina izobraževanja OPP. Salend (2008) je v knjigi *Oblikovanje inkluzivnega razreda – učinkovite diferencirane reflektivne prakse* poglobljeno predstavil glavne elemente sistemov VI za OPP, Hornby (2015) pa je zelo dobro povzel v tej knjigi navedene ugotovitve o ključnih

razlikah med omenjenima sistemoma izobraževanja OPP, zato so v prispevek vključene Hornbyjeve navedbe. Hornby (prav tam) je povzel naslednje ključne značilnosti obeh sistemov: »Za *specialno izobraževanje OPP* so značilni individualno diagnostično ocenjevanje in načrtovanje obravnav; specialno in intenzivno poučevanje; ciljno usmerjeno direktno poučevanje; na znanstvenih dokazih zasnovano poučevanje; partnersko sodelovanje in evalvacija dosežkov. *Inkluzivno izobraževanje* pa je opredeljeno s filozofijo sprejemanja in pripadnosti družbi; filozofijo sodelovanja otrok, družin, učiteljev in družbe; spoštovanjem različnosti vseh otrok; vključevanjem vseh otrok v kakovostne redne šole skupaj z vrstniki iz bližine doma.« (Hornby 2015, str. 237; Salend 2008) Na podlagi razlik med teoretičnimi osnovami in značilnostmi obeh izobraževalnih sistemov je Hornby (prav tam) razvil nov model *inkluzivnega specialnega izobraževanja*, ki prinaša sintezo filozofij, stališč in prakse inkluzivnega izobraževanja s praktičnimi pristopi specialnega izobraževanja. Ker je *inkluzivno specialno izobraževanje* kombinacija ključnih vidikov specialnega in inkluzivnega izobraževanja, omogoča vsem OPP vključevanje v celoten kontinuum programov učinkovitega izobraževanja z različnimi namestitvami od vključevanja OPP v razred redne šole le z diferenciacijo učitelja do vključitve v lokacijsko ločene specialne šole. Hornby (prav tam) poudarja, da mora biti za OPP z izrazitimi posebnimi potrebami prioriteta izvajanje specialnih oblik pomoči v različnih programih v rednih ustanovah. Ob tem pa mora biti omogočeno tudi fleksibilno prehajanje med možnimi namestitvami. Uspešno inkluzivno izobraževanje vseh OPP pa ni mogoče brez kakovostnega svetovanja in sodelovanja med strokovnimi delavci rednih in specialnih šol.

Tudi Leijen s sodelavci (2021) opozarja na stalne probleme razumevanja inkluzivne VI, predvsem v zvezi z OPP, v javnih in političnih diskusijah ter še posebno v praksi. Kljub pričakovanjem strokovne javnosti, da se bo po sprejetju *Salamanške deklaracije* (1994) in *Konvencije OZN o pravicah invalidov* (2006) inkluzija razširila, se v številnih državah iz neznanih razlogov povečuje število OPP, ki se izobražujejo skupaj z vrstniki v rednih šolah, hkrati pa se povečuje tudi število OPP, ki so vključeni v specialne ustanove (Ainscow 2020; Leijen idr. 2021; SURS 2022).

Leijen idr. (prav tam) so se odločili, da bodo zaradi težav z implementacijo inkluzije v prakso analizirali in s teoretičnimi dognanji podprli dva diskurza, in sicer diskurz *inkluzija za nekatere* in diskurz *inkluzija za vse*. »Diskurz *inkluzija za nekatere* predstavlja idejo, da imajo OPP pravico do kakovostnega izobraževanja, ki se za večji delež OPP uresničuje v rednih šolah, za OPP z zelo izrazitimi posebnimi potrebami pa v specialnih ustanovah, v katerih se izvajajo intenzivne specialnopedagoške obravnave z ustreznimi strokovnimi in materialnimi viri. *Inkluzija za vse* predstavlja idejo, da imajo vsi otroci, tudi vsi OPP, pravico do izobraževanja skupaj z vrstniki v rednih ustanovah.« (Prav tam, str. 2) Avtorji navajajo, da so učitelji rednih izobraževalnih ustanov pogosto kritični do inkluzivne VI za vse OPP. Pri učiteljih prevladuje mnenje, da je uresničljiva le inkluzija za nekatere OPP, saj brez ustreznih pogojev in virov inkluzivno izobraževanje vseh OPP ni učinkovito. Pri implementaciji inkluzije za vse OPP so možne negativne posledice za OPP, če učitelji nimajo pozitivnih stališč in virov ter niso ustrezno

usposobljeni za vključevanje OPP. Odločevalci morajo poskrbeti za implementacijo inkluzivnega izobraževanja, ki je čim bolj učinkovito za OPP in sprejemljivo za učitelje. Na drugi strani pa, kot je bilo že predstavljeno, zagovorniki pravice do inkluzije za vse, tudi OPP z izrazitimi posebnimi potrebami, poudarjajo, da je treba v rednih šolah organizirati različna učna okolja za otroke z različnimi potrebami. Več zagovornikov tega diskurza je med OPP in njihovimi starši, ki menijo, da se OPP ne morejo naučiti sodelovanja z vrstniki brez posebnih potreb ter se ne morejo učiti po modelu znanj in socialnih veščin za skupno življenje, če se ne izobražujejo skupaj z vrstniki.

Z analizo obeh diskurzov so Leijn idr. (prav tam) želeli ugotoviti, ali je možno ta diskurza postaviti v dialoški odnos z namenom identifikacije položaja otrok s posebnimi potrebami in brez njih ter položaja učiteljev z upoštevanjem njihovega glasu o inkluzivnem izobraževanju OPP. Analizo obeh diskurzov so postavili v estonski izobraževalni okvir kot študijo primera. Z rezultati analize so prikazali razlike in podobnosti med diskurzoma. Ugotovili so možne povezave diskurzov, kar omogoča realnejšo implementacijo inkluzije v prakso. Inkluzija za nekatere OPP je v sedanji situaciji v Estoniji in tudi v drugih državah še vedno prevladujoča praksa. Dolgoročen cilj pa mora biti inkluzija za vse. Inkluzija za vse zahteva obsežnejše prilagoditve družbe in šolskega sistema, zato je to dolgoročen cilj, ki mora biti vključen v politike in druge pomembne nacionalne dokumente. Povečanemu številu OPP, prešolanih s specialnih ustanov v inkluzivne oblike izobraževanja, morajo slediti strokovni in materialni viri ter razvoj dodatnih kompetenc pri vseh strokovnih delavcih za dobro sodelovanje pri ponujanju pomoči in podpore OPP in učiteljem.

Implementacija inkluzivne VI v prakso je torej izziv na mednarodni ravni, zato raziskovalci iščejo rešitve za boljšo opredelitev inkluzije, razvijajo nove modele vključevanja OPP, ki zajemajo elemente rednega in specialnega izobraževanja, preučujejo diskurze inkluzije za vse ali le za nekatere OPP ter iščejo še druge rešitve.

Stanje v Sloveniji

Inkluzivno izobraževanje OPP je za Slovenijo precejšen izziv. Po Mitchellu (2015) sodi Slovenija med države, ki so podpisale vse pomembne mednarodne dokumente in vključujejo inkluzijo v nacionalne dokumente, a je v praksi ne uresničujejo. Smo tudi ena od redkih držav, ki v rednih šolah vključujemo OPP le v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo, ki zahteva doseganje minimalnih standardov znanja. Vključevanje v redne šole je mogoče le za nekatere OPP, ki dosegajo standarde znanja in socialne integracije.

Na nezadostno izvajanje inkluzivnega izobraževanja so Slovenijo opozorile tudi komisije mednarodnih organizacij. V poročilu *Odbora za otrokove pravice*, ki deluje o okviru KOP, o uresničevanju otrokovih pravic v Sloveniji (30. 1. 2004, CRC/C/15/Add. 230, 42. točka 23. člena, portal gov.si) je bilo navedeno, da se nekateri programi (npr. prilagojeni izobraževalni program z znižanim standardom)

izvajajo le v specialnih ustanovah, čeprav je bilo po ZUOPP (2000) že predvideno izvajanje programov tudi v rednih oddelkih osnovnih šol. V *Sklepnih ugotovitvah Odbora za pravice invalidov* na uvodno poročilo Slovenije iz leta 2018 (CRPD/C/SUN/CO/1, 24. člen – Izobraževanje; pod tekočo številko 40/1 v 7. členu, portal gov.si) je odbor med drugim Sloveniji kot državi pogodbenici priporočil, da opusti sheme ločenega izobraževanja, natančno načrtuje, izvaja in evalvira uspešnost inkluzivnega izobraževanja, poskrbi za vire in usposabljanje strokovnih delavcev ter OPP zagotovi uspešno vseživljenjsko učenje (Kavkler idr. 2021).

Že na podlagi pregleda informacij iz ne tako oddaljene preteklosti lahko ugotovimo, da bi večino priporočil omenjenih mednarodnih organizacij Slovenja lahko uresničila z izvajanjem v nadaljevanju predstavljenih uzakonjenih pravic OPP. *Zakon o osnovni šoli* (1996) je uzakonil temeljne pogoje za uresničevanje pravic OPP do inkluzivnega izobraževanja s *kontinuumom izobraževalnih programov za OPP*, ki vključuje izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni izobraževalni program in posebni program ter program vzgoje in izobraževanja (12. člen) s *pravico staršev do vpisa OPP v osnovno šolo v šolskem okolišu* razen v primeru, da šola nima pogojev in je z odločbo določena druga šola (49. člen). V 16. členu ZUOPP (2000) so bile opredeljene izobraževalne ustanove, ki izvajajo posamezne programe. V četrtem odstavku 16. člena je bilo navedeno, da tudi prilagojene programe izvajajo šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in zavodi za vzgojo in izobraževanje OPP. V ZUOPP-1 (2011, 18. člen, 4. alineja) je navedena identična informacija o izvajalcih prilagojenih programov. Torej so zakonski pogoji za izobraževanje OPP v prilagojenem programu, ki se lahko izvaja tudi v redni osnovni šoli, izpolnjeni.

Kateri izobraževalni program bo OPP obiskoval in v kateri šoli, je opredeljeno v odločbi o usmeritvi (prvi odstavek 24. člena ZUOPP 2000). Novak (2003) je opozorila, da je bila v preteklosti in je tudi danes izbira med redno šolo ali šolo s prilagojenim programom z enakovrednim ali znižanim standardom prepuščena šolskim upravam, in to brez načelnih smernic in navodil. Novak (2004) je še dodala, da je ZUOPP (2000) v nekaterih bistvenih določbah nedoločen, saj ne opredeljuje meril za usmeritev, zato ni jasnih meril za izključitev otroka od pouka v rednih osnovnih šolah. V ZUOPP-1 (30. člen, 3. alineja) prav tako niso določena merila za usmeritev OPP in izbiro izobraževalnega programa za OPP. V praksi se omenjene uzakonjene pravice OPP še danes ne upoštevajo.

Kontinuum izobraževalnih programov (ZUOPP-1 2011, 5. člen) v primerjavi s predhodno predstavljenim kontinuumom vključuje še prilagojeni program VI z nižjim izobrazbenim standardom. Kontinuum programov omogoča kontinuum prilagoditev (ZUOPP-1 2011, 11. člen). Ker so OPP z različnimi vrstami posebnih potreb in različnimi stopnjami motenj, okvar, bolezni itn. v rednih osnovnih šolah vključeni le v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko pričakujemo, da je pomemben delež OPP z izrazitimi posebnimi potrebami (z motnjami v duševnem razvoju, gluhi, slepi, z več motnjami itn.) le fizično vključen, zato ti otroci ne morejo razviti svojih potencialov. ZUOPP-1

(2011) namreč določa prilagoditve, ki se izvajajo v kontinuumu programov, zato je razumljivo, da je v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo (ZUOPP-1 2011, 7. člen) manj prilagoditev kot npr. v prilagojenem programu (ZUOPP-1 2011, 11. člen). Večji obseg prilagoditev pa praviloma pomeni večje možnosti za razvoj potencialov OPP.

Nekateri OPP imajo v programu, v katerega so usmerjeni, tudi pomoč spremljevalca (ZUOPP-1 2011, 10. člen), ki pa nima zadostnih kompetenc za prilagoditev kurikula, učnih pripomočkov, specialnih obravnav itn. Zato bi bilo treba na novo zakonsko opredeliti vlogo spremljevalca, da bi lahko ta kompetentno uresničeval tudi izobraževalne potrebe OPP.

Število OPP z vsemi vrstami posebnih potreb skupaj (npr. z motnjo v duševnem razvoju, senzornimi okvarami, gibalno oviranostjo, avtizmom, primanjkljaji na posameznih področjih učenja itn.), ki so vključeni v redne osnovne šole, se iz leta v leto povečuje (leta 2007/08 je bilo v osnovnih šolah 8600 OPP, kar je bilo 5,3 % celotne populacije osnovnošolcev, leta 2022/23 pa 15.503, kar je bilo 8 % celotne populacije osnovnošolcev). Vsi ti OPP so bili v redne osnovne šole vključeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (portal gov.si, SURS 2022). V šole s prilagojenim programom pa je bilo v letu 2022/23 vključenih 2.231 OPP oziroma 1,1 % osnovnošolske populacije (Kuratl 2023).

Evalvacija uspešnosti vključevanja OPP mora biti multidimenzionalna, povezana tudi s preverjanjem socialne vključenosti. Imamo pa le podatke o izobraževalni uspešnosti, zato uspešnosti vključevanja OPP v redne vzgojno-izobraževalne ustanove ne moremo celostno oceniti. Podatki o izobraževalni uspešnosti OPP, vključenih v redne osnovne šole, so na voljo v letnih poročilih Nacionalnega preverjanja znanja (NPZ), kjer že več let zaporedoma pišejo, da imajo OPP pri preverjanjih znanj številne prilagoditve, a njihova učna uspešnost kljub temu ni primerljiva z uspešnostjo vrstnikov brez posebnih potreb. V letu 2020/21 je bilo povprečno število točk OPP v 9. razredu pri vključenih predmetih za 14–20 % manjše kot pri vrstnikih brez posebnih potreb (NPZ 2021). Uspešnost OPP na NPZ pa ni odvisna le od sposobnosti in truda OPP, ampak nanjo pomembno vplivajo tudi fleksibilnost rabe kurikula, kakovost prilagajanja procesa poučevanja, sodelovanje strokovnih delavcev, njihova usposobljenost, kakovost učbenikov, naloge na NPZ in tudi izvedba dodatne strokovne pomoči, ki prepogosto ni učinkovita (Vršnik Perše idr. 2016).

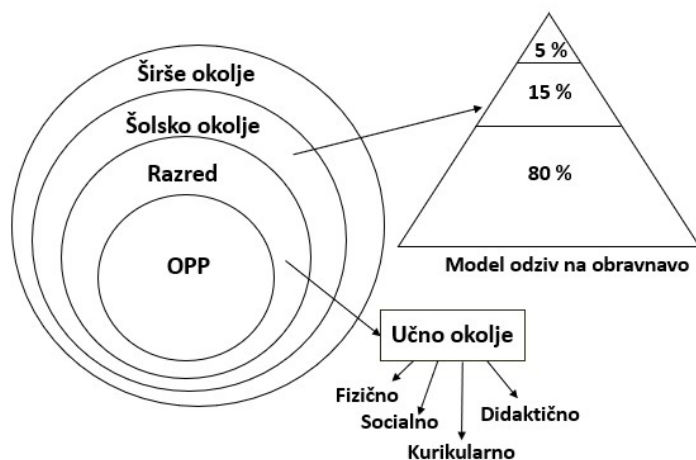
Če povzamemo informacije o slovenski inkluzivni praksi, lahko med drugim ugotovimo, da OPP v Sloveniji nimajo zagotovljenih vseh uzakonjenih pravic do izobraževanja v rednih osnovnih šolah (ZUOPP 2000 in ZUOPP-1 2011). Vsi OPP, ki obiskujejo redne osnovne šole, so usmerjeni zgolj v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, zato prepogosto dosegajo nižje izobraževalne dosežke (NPZ 2021). Nekateri OPP (Vršnik Perše idr. 2016) v tem programu tudi ne dobijo kakovostne strokovne pomoči, zato imajo manjšo možnost optimalnega razvoja potencialov.

Kako v Sloveniji uresničiti učinkovito inkluzivno izobraževanje?

Ker je inkluzija zavezujoča za vse podpisnice mednarodnih in evropskih dokumentov, je tudi Slovenija zavezana k uresničevanju »inkluzivnega izobraževanja kot kontinuiranega procesa povečane prisotnosti, sodelovanja in dobrih dosežkov vseh otrok in mladostnikov v lokalnih šolah« (Qvortrup in Qvortrup 2018, str. 803). Prehod na inkluzivno VI je kompleksen proces, zato mora biti sistematično in sistemsko izveden. Pri tem je treba upoštevati naslednje elemente: jasno opredeljen namen, realistične cilje, motivacijo, podporo in pomoč ter vire in evalvacijo (UNESCO 2005). Uresničitev teh elementov je velik izziv predvsem za inkluzivno VI za OPP.

Uspešnost izvedbe inkluzije v praksi je pomembno odvisna od sistemskega pristopa inkluzivne VI in korektnosti izvedbe modela v praksi. Za boljšo predstavljivost opisanega sistemskega modela so na Sliki 1 predstavljeni elementi sistemskega modela, ki v šolskem okolju vključujejo prilagoditve, izvedene po petstopenjskem modelu *Odziv na obravnavo*, in v razredu učiteljeve prilagoditve učnega okolja v procesu poučevanja vseh otrok in posebno OPP. V domeni širšega okolja sistemskega modela so pogoji za uresničevanje inkluzivne VI; šola pa v okviru petstopenjskega modela *Odziv na obravnavo* načrtuje in izvede kakovosten proces poučevanja za vsaj 80 % otrok, organizira oblike pomoči in podpore za okoli 15 % otrok in za 5 % z lastnimi in zunanjimi strokovnimi viri omogoči intenzivne in specifične oblike pomoči in podpore za OPP. Učitelj v vzgojno-izobraževalnem procesu upošteva kontinuum prilagoditev v skladu s kontinuumom posebnih potreb otrok s pomočjo prilagoditev elementov učnega okolja. Z uresničevanjem vseh omenjenih modelov lažje dosežemo optimalen razvoj potencialov OPP. Modeli so predstavljeni v nadaljevanju.

Sistemski pristop razvoja inkluzivne VI



Slika 1: Prikaz elementov sistemskega pristopa z vključenim modelom *Odziv na obravnavo* in vrstami prilagoditev učnega okolja

Inkluzivno VI lahko v šolah učinkovito izvajamo s pomočjo štiristopenjskega sistemskega modela s podsistemi: otrok, razred, šola in širše okolje, ki se medsebojno prepletajo in dopolnjujejo (Ferguson idr. 2001). *Širše okolje* zajema številne vire, npr. inkluzivno politiko, finančne in strokovne vire za izvajanje procesa VI, usposabljanje učiteljev, dodatne oblike pomoči in podpore otrokom in učiteljem, pomoč staršev in nevladnih organizacij s prostovoljci ter druge nacionalne in lokalne vire. V *šolskem okolju* ima pomemben vpliv vodstvo šole, ki v sodelovanju s strokovnimi delavci oblikuje inkluzivno šolsko politiko. V *razredu* imajo ključno vlogo učitelji in učenci. Na izvedbo inkluzivne VI pa vplivajo tudi biološke, socialno-emocionalne značilnosti in izobraževalne potrebe OPP. Z usklajenim in sistematičnim delovanjem vseh podsistemov modela dobimo učinkovit sistem, ki podpira uspešnost vseh otrok in še posebno uspešnost vključenih OPP. Izvedba modela terja specifične, merljive in dosegljive cilje, ki se morajo evalvirati v praksi (Kavkler 2008).

V projektu *Uresničevanje sistemskega pristopa inkluzivne šole* (Kavkler idr. 2005) je bila v praksi preverjena možnost uspešnega vključevanja dveh otrok z Downovim sindromom (DS) v redno osnovno šolo. Sistemski model je bil v projektu sistematično načrtovan in uspešno izveden v praksi s potrebnimi viri, zato je omogočil optimalen razvoj potencialov obeh otrok z DS. Tudi študije primerov lahko pripomorejo k razvoju in preverjanju uspešnosti inkluzivne VI v praksi, kar zagovarja tudi Nilholm (2021).

Konkretizacijo enakih priložnosti za vse otroke in še posebno za rizične skupine OPP v okviru sistemskega modela v šoli omogoča petstopenjski model *Odziv na obravnavo* (Hornby 2015; Magajna idr. 2008; Mellard idr. 2010). Model je bil v vključen v *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli* (Magajna idr. 2009) in že leta 2007 sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, a se izvaja le v nekaterih osnovnih šolah, ki morajo v svojem poročilu k predlogu za usmerjanje otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja predstaviti, kaj so na posamezni stopnji modela naredili za konkretnega otroka. Petstopenjski model *Odziv na obravnavo* je preventivni okvir, ki vključuje univerzalno hierarhično odkrivanje in diagnostično ocenjevanje, na dokazih utemeljeno oblikovanje programov obravnave za vse učence, spremljanje njihovega napredka na podlagi podatkov in poučevanje po stopnjah, kar omogoča zadovoljevanje potreb vseh otrok. Za uspešno izobraževanje 80 % otrok brez vzgojno-izobraževalnih težav na prvi stopnji zadostuje kakovostna poučevalna praksa, 15 % otrok potrebuje dodatne oblike podpore in pomoči brez usmerjanja (na drugi stopnji pomoč svetovalnih delavcev, na tretji stopnji individualno in skupinsko pomoč ter na četrti stopnji pomoč zunanje ustanove), okrog 5 % otrok pa na peti stopnji dobi status OPP, ki jim omogoča obravnavo s specifičnimi in intenzivnimi specialnimi pristopi (Magajna idr. 2008). Kadar je model *Odziv na obravnavo* korektno izveden, omogoča izboljšanje izobraževalnih in socialno-emocionalnih dosežkov vseh otrok na šoli ter zmanjša obseg usmerjanja nekaterih skupin otrok z zmernimi posebnimi potrebami. Strategije poučevanja in obravnave morajo biti učinkovito izvedene na vseh stopnjah modela od kakovostne poučevalne prakse na prvi stopnji do najbolj specifičnih in intenzivnih oblik specialne in rehabilitacijske pomoči na peti stopnji. Vsebine,

oblike pomoči in podpore na vseh stopnjah morajo slediti nivoju znanj in veščin razreda, ki ga otrok obiskuje, zato je model *Odziv na obravnavo* uspešno izvajanje le s timskim soustvarjanjem (Čačinovič Vogrinčič 2008). Brez podpore in pomoči učitelju ter dobrega sodelovanja med strokovnimi delavci in starši inkluzije ne moremo uresničiti.

Za uresničevanje modela *Odziv na obravnavo* je treba izkoristiti različne vire, ki že obstajajo v šolskem sistemu (npr. svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi, dopolnilni pouk, druge oblike pomoči in podpore, prostovoljci, študenti na praksi). Za uspešnejše izvajanje modela bi potrebovali še *koordinatorja za posebne potrebe*, ki bi v praksi koordiniral izvajanje vseh elementov modela.

Uresničevanje kakovostne inkluzivne VI v rednih izobraževalnih ustanovah za številne OPP z izrazitimi posebnimi potrebami omogočajo tudi *mreže šol*, ki jih vzpostavljajo nekatere šole v Veliki Britaniji in ZDA. Na izkušnji obiska več šol v Veliki Britaniji, ki omogočajo učinkovitejše vključevanje posameznih skupin OPP (npr. s hujšimi okvarami vida, gibalno oviranostjo, motnjami v duševnem razvoju) v eno redno šolo, predstavljamo splošne značilnosti mreže šol. Mreža šol na eni ustanovi omogoča *izvajanje različnih izobraževalnih programov za izbrano populacijo OPP* s potrebno podporo in pomočjo, kot so kurikularne prilagoditve, prilagoditve procesa poučevanja, ustrezne specialnopedagoške pomoči, vrstniška pomoč, materialni in strokovni viri itn., ki večjemu deležu OPP zagotavljajo optimalen razvoj potencialov. Ker so OPP vključeni v tak izobraževalni program (npr. prilagojeni izobraževalni program z nižjim standardom znanja), ki ga potrebujejo, imajo tudi vse potrebne specialnopedagoške prilagoditve in se izobražujejo skupaj z vrstniki. Mreža šol bi tudi pri nas omogočila kakovostno VI OPP, ki potrebujejo prilagojene programe. Podoben model je predlagan v *Beli knjigi* (2011, str. 304).

OPP lahko razvijejo potenciale tudi z različnimi oblikami pomoči in podpore, ki so predvidene za *strokovne centre* (GOV.SI 2023), za katere so v ZUOPP-1 (2011, 20. člen z naslovom Zavodi, ki izvajajo strokovne naloge) opredeljene naloge, povezane z razvojem področij za posamezno populacijo OPP, s svetovanjem, pomočjo in podporo OPP, strokovnim izobraževanjem itn.

V prihodnosti lahko pričakujemo, da bo učitelj na podlagi dobre diagnostične ocene posebnih potreb OPP pridobil nekatere ideje za prilagajanje procesa poučevanja tudi s pomočjo umetne inteligence, saj že zdaj lahko pridobimo nekatere uporabne informacije o prilagoditvah besedil, postopkov, učnega okolja itn.

Inkluzija v praksi je pomembno odvisna od povezanosti inkluzivnega koncepta in učiteljevega inkluzivnega poučevanja v razredu (Bull-Holmberg idr. 2023). Implementacijo inkluzivne VI v razredu omogoča *prilagajanje učnega okolja*. V nekaterih šolah že izvajajo prilagoditve učnega okolja, ki ga delimo na fizično, didaktično, socialno in kurikularno okolje (Jereb 2011). Učitelj in tudi drugi strokovni delavci, ki elemente učnega okolja prilagodijo posebnim potrebam OPP, uspešneje poučujejo in obravnavajo tudi druge otroke. Omenjeno se sklada z navedbami avtorjev Salend in Garrick Duhaney (1999), ki sta kot pozitiven dejavnik inkluzije navedla, da so se učitelji rednih izobraževalnih ustanov bolje usposobili za upoštevanje potreb učencev s posebnimi potrebami in brez njih ter so bili tudi bolj prepričani o svoji sposobnosti učinkovitega poučevanja vseh učencev. Do

podobnih ugotovitev so prišli tudi nekateri učitelji, ki so poučevali otroke z DS v slovenskih šolah (Kavkler idr. 2021).

Iz kratkega pregleda možnosti uresničevanja inkluzivne VI je razvidno, da potrebujemo najprej koherentno oblikovano politiko z usmeritvami za uresničevanje inkluzivne VI v praksi. Sistemski pristop s petstopenskim modelom *Odziv na obravnavo* in izvajanjem elementov učnega okolja pa ponuja širši okvir za to.

Diskusija s sklepi

Z uresničevanjem kakovostne inkluzivne VI 21. stoletja, ki temelji na razvoju socialno-emocionalnih vrednot, pravičnosti in odličnosti v izobraževanju, lahko pričakujemo optimalen razvoj potencialov vseh otrok. Ker pa je inkluzija zelo kompleksen fenomen, je pomemben širši pogled na njeno uresničevanje. V prispevku so predstavljeni le nekateri dejavniki, ki pri nas in v številnih drugih državah ovirajo razvoj in učinkovito inkluzivno prakso, ter nekatere možnosti, ki spodbujajo njen razvoj. Lesar (2019) je nanizala še številne druge dejavnike, ki ovirajo razvoj inkluzivne prakse v Sloveniji.

Inkluzijo v različnih državah različno pojmujejo, saj je v nekaterih delih sveta povezana s ciljem zagotavljanja dostopnosti osnovnega izobraževanja milijonom otrok, ki ne obiskujejo šole, kar še posebno velja za dekleta, v drugih delih sveta, kjer imajo otroci zagotovljeno obiskovanje vsaj osnovne šole, pa je poudarek na zagotavljanju kakovosti inkluzivne VI za vse otroke s posebno pozornostjo do rizičnih skupin, predvsem OPP. Inkluzija pa nikakor ni povezana le z vključevanjem OPP v redne ustanove. Raznolikost šolajoče se populacije otrok ter mednarodne zaveze in zaveze EU zahtevajo uresničevanje pravice do kakovostnega inkluzivnega in pravičnega izobraževanja za vse otroke.

Na podlagi sinteze ugotovitev številnih avtorjev (Ainscow 2005; Lyons idr. 2016; McLeskey idr. 2014; Mitchell 2015; Salend 2008; Salend in Garrick Duhaney 1999; Qvortrup in Qvortrup 2018) ugotavljamo, da je za ponujanje enakih priložnosti pri izvajanju učinkovite inkluzivne VI treba izpolniti številne pogoje, npr. vizijo in politiko; podporo in pomoč šolskih strokovnih delavcev vsem otrokom; občutek vseh otrok, da so cenjeni; družbeno podporo in pomoč za otroke in učitelje; dobro sodelovanje; fleksibilen kurikulum s kakovostno poučevalno prakso, utemeljeno na raziskovalnih rezultatih; pomoč in podporo vrstnikov; podporo vodstva, skupno oblikovanje ključnih odločitev ter zagotavljanje kakovostnega profesionalnega usposabljanja. Ko inkluzivno VI opredelimo kot proces, prepoznavanje in odstranjevanje ovir, prisotnost, participacijo in optimalne dosežke vseh otrok ter zagotavljanje posebne pozornosti tistim skupinam otrok, ki so rizični za marginalizacijo, izključevanje in nizke vzgojno-izobraževalne dosežke (Ainscow 2005), pripravimo temelje za učinkovito izvedbo inkluzivne VI v praksi za vse otroke.

Uresničevanje učinkovite inkluzivne VI za OPP z izrazitimi posebnimi potrebami je velik izziv za vse šolske sisteme. Ključni problem je razhajanje med deklariranimi pravicami vseh otrok do inkluzivne VI in učinkovitostjo izvedbe

inkluzivne VI v praksi predvsem za OPP z izrazitimi posebnimi potrebami. Ker inkluzivna VI za vse OPP ni bila uresničena še v nobeni državi, Hornby in Kauffman (2021) predlagata, da inkluzivno VI za vse OPP izvajamo z učinkovitim in kakovostnim poučevanjem, kar omogočata le kombinacija in sodelovanje med rednim in specialnim izobraževanjem, kar je za velik delež OPP možno izvajati tudi v rednem sistemu izobraževanja. Možnost povezovanja in sodelovanja med rednim in specialnim sistemom izobraževanja pa izključuje dvotirni sistem, ker ta ne omogoča v zadostni meri prepletanja med dejavnostmi, viri in različnimi namestitvami v skladu s posebnimi potrebami OPP. Odpravo dvotirnosti v VI OPP je Sloveniji svetoval tudi *Odbor za pravice invalidov* (CRPD/C/SUN/CO/1 – 2018, portal gov.si).

Vključevanje OPP v izobraževalne ustanove je za Slovenijo velik izziv, ker ne uresničujemo vseh pravic OPP do kakovostne inkluzivne VI. V letu 2022/23 se je 15.303 OPP (to je bilo 8 % vseh osnovnošolcev) z različnimi vrstami in stopnjami posebnih potreb izobraževalo v rednih osnovnih šolah. Kljub razlikam v vrsti in stopnji njihovih potreb so bili vsi OPP vključeni v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z največ štirimi urami dodatne strokovne pomoči. Če upoštevamo raznolikost populacije OPP, ki je bila usmerjena v ta program, velikemu deležu OPP (npr. otrokom z motnjami v duševnem razvoju, otrokom, ki so slepi, gluhi, težko gibalno ovirani, z več motnjami, in še drugi) vključitev v ta izobraževalni program ne omogoča optimalnega razvoja potencialov. Skrajni čas je, da začnemo tudi v rednih izobraževalnih ustanovah za nekatere OPP izvajati prilagojene izobraževalne programe z enakovrednim standardom (za otroke s senzornimi okvarami, gibalno oviranostjo itn.) in take z znižanim standardom znanja (za otroke z motnjo v duševnem razvoju, sopojavljanjem več kompleksnih motenj itn.). Za manjši delež OPP z zelo izrazitimi posebnimi potrebami pa bo izobraževanje z intenzivnimi in specifičnimi specialnopedagoških pristopi in prilagoditvami, ki se izvajajo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki imajo potrebne vire, najbolj učinkovita vzgojno-izobraževalna praksa. OPP je treba zagotoviti tudi pogoje za uspešno vseživljenjsko učenje in delovanje na vseh nivojih izobraževanja (UN CPRD, General comment No. 4 2016).

Uresničevanje inkluzije v praksi je v Sloveniji dolgoleten proces, saj že od leta 2000 (ZUOPP 2000) iščemo rešitve. Začetek intenzivnejših sprememb v procesu uresničevanja inkluzivne VI omogočajo že pravice, uzakonjene v ZUOPP (2000) in ZUOPP-1 (2011). Razlogi za nezadostno uresničevanje inkluzije v praksi so zelo raznoliki, a pomembno je tudi, da ne ponavljamo starih napak, ko dobrih zakonjenih rešitev (npr. izvajanje prilagojenih programov v rednih izobraževalnih ustanovah, prehajanje med programi, svetovalna storitev, strokovni centri), sploh nismo implementirali v prakso ali smo to naredili neustrezno in so bile potem prepoznane kot neučinkovite.

Dvotirni sistem VI za otroke z izrazitimi posebnimi potrebami moramo nadomestiti s kombinacijo virov in pristopov ter dobrim sodelovanjem rednega in specialnega sistema izobraževanja. Uresničevanje systemskega pristopa z vključenim modelom *Odziv na obravnavo* in prilagojenim učnim okoljem je mogoče z viri, ki v sistemu izobraževanja že obstajajo (npr. že vključene oblike pomoči in podpore otrokom, svetovalna služba, mobilna specialnopedagoška služba, sveto-

valne storitve, spremljevalci), in z dodanimi strokovnimi in materialnimi viri (npr. koordinator, strokovni centri, mreže šol).

Interes vseh javnosti, še posebno pa odločevalcev, mora biti dobro načrtovana in izvedena implementacija sistemskega modela inkluzivne VI z vsemi potrebnimi viri, saj inkluzija omogoča optimalen razvoj izobraževalnih potencialov, socialno vključenost in dobro počutje vseh otrok. Z zagotovitvijo ustreznih pogojev bo inkluzivna VI uresničljiva tudi za učitelje in druge strokovne delavce.

Literatura in viri

- Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education system and schools: the rationale and critique. *European Journal of Educational Studies*, 6, št. 10, str. 171–183.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, št. 1, str. 7–16.
- Auler, I. (2021). *What characterizes good school? The false incompatibility between academic excellence and equity*. Academic Letters, Article 595. Dostopno na: <https://doi.org/10.20953/AL595> (pridobljeno 17. 5. 2023).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bull-Holmbereg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken I. in Hjörne, E. (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Education*, 38, št. 1, str. 79–84.
- Burke, J., Goriss-Hunter, A. in Emmett, A. (2023). *Policy, discourse and epistemology in inclusive education. Inclusion, equity, diversity and social justice in education: A critical exploration of the sustainable development goals series*. Dostopno na: https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_2. (pridobljeno 1. 9. 2023).
- CRPD/C/SVN/CO/1. Odbor za pravice invalidov. *Sklepne ugotovitve glede uvodnega poročila Slovenije*. (b. l.). Dostopno na: http://www.mddzs.gov.si/fileadmin/mddzs.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/invalidi_vzv/API_2014-2021_ANG.pdf (pridobljeno 14. 3. 2021).
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ferguson, D. L., Kozleski, E. B. in Smith, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in Urban schools*. Denver: National institute for urban school improvement. U.S. Department of Education, Office of special education programs. University of Colorado at Denver.
- Fuchs, L. A. in Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53, št. 3, str. 199–208.
- GOV.SI (2023). *Strokovni centri za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami*. Dostopno na: <http://www.gov.si teme/strokovni-centri-za-otroke-in-mladostnike-s-posebnimi-potrebami/> (pridobljeno 3. 10. 2023).
- Hornby, G. (2011). Inclusive education for children with special educational needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, št. 3, str. 321–329.
- Hornby, G. in Kauffman, J. M. (2021). Special and inclusive education: perspectives, challenges and prospects. *Education Science*, 11, št. 7, str. 362.
- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, str. 68–79.

- Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today's special education and its message for tomorrow. *Journal of Special Education*, 32, št. 4, str. 244–254.
- Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V: A. Nagode (ur.). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 57–93.
- Kavkler, M. (2013). Pravica otrok s posebnimi potrebami do inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V: M. Ambrož, K. Filipčič in A. Završnik (ur.). *Zbornik za Alenko Šelih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti: Pravna fakulteta: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, str. 499–509.
- Kavkler, M., Tancig, S., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M. in Magajna, L. (2005). *Uresničevanje sistemskega pristopa inkluzivne šole v praksi. CRP Konkurenčnost Slovenije 2001–2006. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M., Šelih, A., Karlo, A., Kolbl, Z., Ros, Š., Perko, K., Peček, T. in Hebar, L. (2021). Vključevanje učencev z Downovim sindromom v osnovno šolo – primera dobre prakse. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*, 52, št. 1/2, str. 56–62.
- Konvencija o otrokovih pravicah – KOP. (1989). Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/Konvencija-o-otrokovih-pravicah.pdf> (pridobljeno 12. 3. 2023).
- Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov (CRPD). (2006). Dostopno na http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf (pridobljeno 15. 12. 2014).
- Kyriazopoulou, M. in Kefallinou, A. (ur.) (2022). *Changing the role of specialist provision: Final summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odese Denmark.
- Kuralt, Š. (2023). Vedno več učencev s posebnimi potrebami, prostora zanje pa ni. *Delo*, 65, št. 256, str. 3.
- Leijen, A., Arcidiacono, F. in Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. Conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, št. 12, str. 110.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 50–69.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, št. 1, str. 3–12.
- Lyons, W. S., Tomson, A. in Timmson, W. (2016). »We are inclusive. We are a team. Let's just do it: Commitment, collective efficacy and agency in four inclusive schools«. *International Journal of Inclusive education*, 20, št. 8, str. 889–907.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čacinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Program osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. in Algozzine, B. (2014). »What are inclusive schools and why they are important?« V: J. McLeskey idr. (ur.). *Handbook of effective schools: research and practice*. New York: Routledge, str. 3–16.
- Mellard, D., McKnight in Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25, št. 4, str. 217–225.
- Mitchell, D. (2015). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. Dostopno na: educationcounts.govt.nz/special-education/education-that-fits-review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-needs (pridobljeno 23. 5. 2022).

- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*. Ljubljana: RS MIV.
- Nacionalno preverjanje znanja. (2021). *Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2020/21*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice. *European Journal of Special Needs Education*, 36, št. 3, str. 358–370.
- Novak, B. (2003). Pravni vidik vključevanja oseb z motnjami v duševnem razvoju. Pospeševanje vključevanja v redno šolo – dolžnost ali prosta presoja države? V: A. Šelih (ur.). *Integracija včeraj, danes, jutri. Zbornik predavanj. Strokovni posvet 17. 10. 2003*. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije, str. 13–21.
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države? *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 103–123.
- Portal gov.si. *Sklepne ugotovitve glede uvodnega poročila Slovenije CRPD/C/SVN/CO/1*. Dostopno na: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/invalidi_vzv/API_2014-2021_ANG.pdf (pridobljeno 18. 11. 2023).
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms – Effective, differentiated and reflective practices*. New York: Pearson Education.
- Salend, S. J. in Garrick Duhaney L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, št. 2, str. 114–126.
- Statistični urad RS. (2022). Število usmerjenih učencev v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo v osnovni in srednji šoli. Dostopno na: <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11079> (pridobljeno 17. 9. 2022).
- Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju v redne šole. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 64–74.
- Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, št. 7, str. 803–817.
- UN Committee on the rights of persons with disabilities (UN CPRD). (2016). *General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education*. CRPD/C/GC/4. Dostopno na: <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (pridobljeno 12. 3. 2023).
- UNESCO. (1994). *The UNESCO Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together – A new social contract for education. Report from International Commission on the Futures of Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (UN 2015). *Transforming world: The 2030 agenda for sustainable development. A/RES/70/1*. Dostopno na: <http://www.sustainabledevelopment.un.org> (pridobljeno 12. 3. 2023).
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T. ... in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Warnock, M. in Norwich, B. (2010). *Special educational needs : a new look*. V: L. Terzi (ur.). *Key debates in educational policy*. London: MPG Books Group.

Zakon o osnovni šoli. (1996). *Uradni list RS*, št. 12/1996.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). *Uradni list RS*, št. 54/2000.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/2011.

Marija KAVKLER (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

INCLUSIVE EDUCATION – FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS, IMPLEMENTING IT IN PRACTICE IS A BIG CHALLENGE

Abstract: One of the factors of sustainable and long-term development of education is the development of inclusive education. The goal of inclusive education is to enable all children to be involved, to participate, engage and optimally acquire knowledge, skills and positive attitudes that enable a successful life in society. Slovenia belongs to the countries that implement only one educational program for children with special needs (SEN) in regular educational institutions, which requires minimum standards of knowledge. The implementation of inclusive SEN education is binding with international, EU and national documents therefore we must concentrate on it in Slovenia as well. The paper will present challenges we face in implementing inclusion and the possibilities for improvement. The success of inclusive education into regular educational institutions depends significantly on the dominant discourse. Taking into account the discourse of inclusion for all, the right of all children to inclusive education, which enables educational success, social inclusion and cooperation with peers in the home environment, is at the fore in state policies. However, no country has yet implemented inclusive education for all children with SEN. The discourse of inclusion for some enables inclusion in regular schools for some children with SEN. Researchers are looking for the possibilities of realizing inclusion by combining both discourses in the form of realizable inclusion with the intertwining of the long-term goal of inclusion for all and the quality implementation of inclusion in practice.

Keywords: all children, children with special needs, inclusive education, discourses, implementation of inclusion in practice.

Email for correspondence: marija.kavkler@guest.arnes.si