

Dr. Irena Lesar

Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije?

Povzetek: Šolanju marginaliziranih in deprivilegiranih skupin učencev v večini šolskih sistemov posvečajo veliko pozornost, saj je prav zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskih in kulturnih dejavnikov na šolsko uspešnost eden izmed pomembnejših vidikov pri ugotavljanju pravičnosti sistema. Upoštevajoč ugotovitve številnih raziskav, se tudi pri nas kaže velika potreba po oblikovanju pravičnejših pogojev in obravnave deprivilegiranih. V prispevku je največ pozornosti namenjeno analizi formalnih rešitev na področju šolanja marginaliziranih, saj le-te pomembno vplivajo na udejanjanje ideje inkluzije in se kažejo na ravni konkretnih odzivov učiteljev pa tudi posameznih šol.

Na podlagi analize lahko za učence s posebnimi potrebami, otroke priseljencev in Romov ugotovimo, da je pri obravnavi precej očitna individualistična perspektiva na ovire teh učencev in da v kombinaciji s psihomedicinsko paradigmo le-to vodi v izjemno izključevalno naravnost pri reševanju prepoznanih težav. Šole in učitelji ob tako formaliziranem sistemu šolanja niso spodbujeni k spreminjanju ustaljenih praks in večji prilagodljivosti različnostim učencev, z namenom omogočanja uspešnosti in vključenosti v akademsko in socialno življenje šole. V sklepu so navedene nekatere ugotovitve poprejšnje primerjalne analize izbranih šolskih sistemov, kjer so se udejanjanja ideje inkluzije že resneje lotili in ki lahko predstavljajo smernice pri nadaljnjem iskanju rešitev v okviru slovenskega šolskega sistema.

Ključne besede: ideja inkluzije, pravičnost, romski učenci, otroci priseljencev, učenci s posebnimi potrebami, formalna urejenost šolskega sistema.

UDK: 376

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Irena Lesar, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
e-naslov: irena.lesar@pef.uni-lj.si*

Uvod

Šolski sistemi se v sodobnosti pogosto soočajo z vprašanjem, kako dosežati čim večjo stopnjo pravičnosti, pri čemer se poleg vprašanja oblikovanja pravičnih formalnih oz. zakonskih okvirov delovanja šolskega sistema izpostavlja tudi vidik pravičnosti, ki se kaže v praksi in omogoča enake možnosti ne glede na socialni položaj, spol, raso, narodnost, veroizpoved in druge, za šolanje pomembne razlike. Pri oblikovanju pravičnih formalnih okvirov delovanja šolskega sistema je treba upoštevati različne etične teorije in vrhovne vrednote, ki jih te teorije izpostavljajo (npr. »pravičnost«, »svoboda« in »pogodbeno soglasje«, ki so v ospredju pri Rawlsu, pa »skupno dobro« v komunitarizmu, »korist« v utilitarizmu, »identiteta« v multikulturalizmu, »solidarnost« v feminizmu ...). Poleg tega pa nam tudi poznavanje diskurzov omogoča zanimivo razgrnitev delovanja šolskega sistema in prispeva k razumevanju strokovno-političnih argumentacij za rešitve, ki se na tem področju ponujajo.

Pravičnost šolskega sistema pa se dandanašnji presoja predvsem po tem, koliko le-temu uspe zmanjšati tiste dejavnike šolske uspešnosti, ki niso posledica posameznikovih izbir (npr. poklic in izobrazba staršev, pogovorni jezik v domačem okolju, starševske aspiracije pri šolanju njihovega otroka ...), torej dejavnike, ki izhajajo iz ekonomskega, socialnega in kulturnega okolja posameznika. Na tem mestu velja natančneje izpostaviti ugotovitve mednarodne raziskave PISA (2006), kjer so naši dijaki v oceni naravoslovne pismenosti sicer dosegli 12. mesto (med 57 državami), vendar je kar 46-odstotni delež variance v dosežkih med slovenskimi dijaki mogoče pojasniti z ekonomskimi, socialnimi in kulturnimi dejavniki. V primerjavi z državami, ki so udeležene v tem raziskovalnem projektu, pa naj bi s temi dejavniki pojasnili manj kot 20 % razpršenosti dosežkov. To nedvomno ni ravno spodbudna ugotovitev za slovenski šolski sistem, ki bi zahteval resno spopadanje in iskanje sistemskih, pedagoških in organizacijskih rešitev. Tudi številne druge raziskave o razlikah v učni uspešnosti učencev iz različnih kulturnih (npr. Dekleva, Razpotnik 2002; Strategija

2004) ter socialno-ekonomskih okolij (npr. Peček, Čuk, Lesar 2006; PIRLS 2006; PISA 2006; TIMSS 2007) pa tudi pogosta dilema o razlikah v učni uspešnosti deklet in fantov (npr. Razdevšek Pučko, Čuk, Peček 2003; TIMSS 2007) in možnostih nadaljnega šolanja deklet ter hendikepiranih učencev (npr. Medveš idr. 2008) napeljujejo na to, da bi bilo treba vprašanju pravičnih pogojev šolanja in pravične obravnave deprivilegiranih skupin učencev v slovenskem šolskem sistemu nameniti nekoliko večjo pozornost.

Izpostavljene ugotovitve privedejo do dileme, ali bi bilo treba v sistemu šolanja oblikovati čim več ločenih programov, ki bi bili prilagojeni specifičnostim deprivilegiranih skupin, ali pa bi bilo treba bolj ali manj korenito spremeniti delovanje obstoječega sistema skupnega (obveznega) šolanja? Izhajajoč iz ugotovitev nekaterih tujih analitikov – da omejitve vpisa ali zgodnja selekcija določenih učencev razvrščanje učencev v skupine, na nivoje, ali »streaming« v obveznem šolanju, ali katera koli oblika segregacije med šolami) ne prispeva k izboljšanju »startnih osnov« deprivilegiranih skupin učencev, marveč se v okviru raziskave PISA kaže celo povečana socialna neenakost v dosežkih, brez povišanja povprečnega ali elitnega nivoja (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 192); pa tudi, da so učni dosežki hendikepiranih oseb v rednih šolah boljši od učnih dosežkov v posebnih šolah, pri čemer je bolj kot lokacija šolanja hendikepiranih ključna in najbolj kritična spremenljivka kakovost programa (npr. Dunn 1968/2004, str. 264, Peetsma idr. 2001/04) – lahko sklepamo, da je iskanje rešitev treba usmeriti na raven kurikularnih, organizacijskih in etičnih možnosti v okviru skupnega sistema šolanja.

Tudi številni mednarodni dokumenti v zadnjih dvajsetih letih (Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989; Salamaška izjava, ki jo je leta 1994 podpisalo kar 92 vladnih predstavnikov – tudi slovenski – in 25 mednarodnih organizacij; pa Unescov konceptualni dokument o premagovanju izključenosti z inkluzivnimi ukrepi v šolanju iz leta 2003 in leta 2007 sprejeta Lizbonska deklaracija) na idejni ravni izpostavljajo, da bi morali obvezno šolanje organizirati na način, ki bi omogočal skupno šolanje vseh učencev, ne glede na njihove specifičnosti oz. lastnosti, na podlagi katerih (so) jih v nekaterih šolskih sistemih precej zgodaj usmerjajo (-li) v ločene tipe šol ali prilagojene ločene programe. Skupno šolanje učencev iz različnih kulturnih, socialno-ekonomskih, religioznih, etničnih okolij pa tudi skupno šolanje učencev z različnimi sposobnostmi in hendikepi pa naj bi bilo najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminativni drži, za oblikovanje sprejemajoče družbe brez izključevanja ter najučinkovitejše sredstvo za uresničevanje vzgoje za vse (The Salamaca 1994, str. ix).

Ideja inkluzije torej predpostavlja osredotočenost na sistem rednega šolanja in njegovo prilagodljivost različnostim učencev, pa ne le zaradi večje verjetnosti boljšega učnega uspeha deprivilegiranih (zlasti hendikepiranih) tako v rednih kot v segregiranih šolah, marveč bi skupno šolanje prispevalo tudi k razvoju odprtih družb in posameznikov, sposobnih spoštljivega sobivanja in sodelovanja z »drugáčnimi«. Raziskave o pogojih za udejanjanje ideje inkluzije kažejo, da je za ta namen treba pozornost usmerjati na tri ravni: na raven urejenosti šolskega sistema in širše družbe, na raven posamezne šole in na dogajanje v razredih. Pri tem pa je treba izpostaviti, da na prakse učiteljev pa tudi

na organizacijske in kurikularne rešitve na ravni posameznih šol močno vpliva urejenost šolskega sistema in širše družbe. In v tem prispevku bomo pozornost usmerili prav na zadnjo raven.

V ta namen bomo izpostavili temeljne predpostavke ideje inkluzije, ki se jo v slovenskem strokovnem prostoru še vedno prepogosto povezuje samo z vprašanjem šolanja hendikepiranih oz. učencev s posebnimi potrebami. S teoretsko analizo formalnih okvirov slovenskega šolskega sistema na področju šolanja marginaliziranih skupin pa bomo skušali ugotoviti, ali so le-ti naklonjeni udejanjanju ideje inkluzije.

Predpostavke udejanjanja ideje inkluzije¹

Za uresničevanje ideje inkluzije je treba sprejeti nekatera nesporna dejstva, in sicer, da se učenci med seboj razlikujejo po zmožnostih, etničnosti, velikosti, starosti, spolu, kulturnem ozadju ipd. in v tem kontekstu po osnovnem znanju. Drugo dejstvo je, da se vsi učenci lahko učijo, vendar ne vsi enako, zato se izpostavlja jasna potreba po spremembi sistema z namenom, da se konstruktivno odziva na prepoznane različnosti učencev (več o tem glej v Lesar 2008). Ideja inkluzije je torej namenjena vsem tistim učencem, ki se pri šolanju srečujejo z (nepremostljivimi ali težko premostljivimi) ovirami pri učenju in socialni participaciji, zaradi česar pogosteje izkušajo izključenost (iz šolskega sistema ali iz kurikula). Naslednja specifičnost pri udejanjanju inkluzije na področju šolanja je, da bi se morale predvsem šole prilagajati raznolikosti svojih učencev, ne pa pričakovati, da se bodo vsi učenci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol. Posebnost večine opredelitev inkluzivnega šolanja je tudi jasna osredotočenost na soudeležbo vseh učencev, s čimer ideja inkluzije presega koncepta normalizacije in integracije, saj pri tem ne gre za razmislek, kako omogočiti dostopne modele in pogoje vsakdanjega življenja, marveč predpostavlja aktivno vključenost in izbiro (podobno izpostavljajo tudi modeli interkulturnega izobraževanja) kot nasprotje pasivnega sprejemanja dostopnih modelov.

Če želimo doseči inkluzivno naravnano šol, se morajo, po mnenju Oliverja (1996), spremembe zgoditi na vseh ravneh družbe. To pomeni, da so drugačnosti primerno pozitivno vrednotene, šolski sistem moralno zavezan vključitvi vseh otrok v enoten sistem, šole sprejemajoča okolja, učitelji predani delu z vsemi učenci, kurikul primerno odprt za vsebine, vezane na hendikepirane in marginalizirane in le-tem podano takšno (strokovno) znanje, ki bo omogočalo vstop na trg dela in samostojno življenje. Ob tem se sprašujemo, ali je naš šolski sistem formalno opredeljen tako, da šole in pedagoško osebje spodbuja k prilagodljivosti različnostim svojih učencev in ne gre v ozadju formalnih rešitev za predpostavko, da se bodo učenci zmogli prilagoditi pogosto okorelemu delovanju šol? V ta namen si bomo ogledali pogloblitve ugotovitve teoretske analize relevantnih dokumentov, ki opredeljujejo vzgojno-izobraževalno dejavnost v Sloveniji na

¹ V nadaljevanju izpostavljene temeljne predpostavke ideje inkluzije so rezultat analize številnih opredelitev inkluzivno naravnane šolanja (več o tem glej v Lesar 2007, str. 106–131).

osnovnošolski ravni za nekatere marginalizirane skupine učencev (pripadnike etničnih manjšin in hendikepirane).

Teoretska analiza relevantnih dokumentov na področju šolanja deprivilegiranih

Analiza trenutno veljavnih formalnih rešitev za tiste skupine učencev, ki so v slovenskih osnovnih šolah pogosteje deležni akademskega in socialnega izključevanja, bo narejena z vidika inkluzivne naravnosti šolanja, ki je bila na kratko predstavljena v prejšnjem poglavju (več o tem v Lesar 2007, 2008). Pri tem bomo v precep vzeli konceptualna izhodišča osnovnega šolanja, ki so zapisana v Beli knjigi (1995), pa tudi Zakon o osnovni šoli (1996) ter Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000).

Snovalci koncepta trenutno veljavnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so posebno pozornost pri zagotavljanju enakih možnosti namenili marginaliziranim skupinam učencev pri nas, to so predvsem revni učenci, učenci s posebnimi potrebami in pripadniki manjšinskih etničnih skupin. V Beli knjigi (1995) je mogoče zaslediti, da je »za obvezno šolo /.../ značilna težnja po istočasnem združevanju enakosti in različnosti. Splošnemu konsenzu, da je izobraževanje pravica vseh (brez diskriminacije posameznika ali skupine), je treba dodati opozorilo, da to ne pomeni enakega izobraževanja za vse. Enake možnosti v izobraževanju morajo biti usklajene s pravico posameznika do drugačnosti in s pravico družbe, da z vidika splošnega razvoja optimalno uporabi razpoložljive vire oz. človeške in materialne potencialne, a tudi s pravico demokratične države, da vsakemu posamezniku omogoči oz. ga pripravi za participacijo v demokratičnih procesih. Enakost ne sme pomeniti izenačevanja ali celo brisanja individualnih razlik in omejevanja pluralizma.« (Prav tam, str. 25) To je konkretnije opredeljeno v nadaljevanju, in sicer, da je treba za učence s posebnimi potrebami »dosledneje uveljaviti razne oblike in metode dela /.../ ter pospešiti /.../ integracijo v skupni sistem« (prav tam, str. 23), »za otroke iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij je treba organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj in prekinejo začarani krog šolskega neuspeha« (prav tam, str. 22). Ob tem pa se tudi izpostavlja, da »uspešnejše vključevanje otrok iz kulturno manj spodbudnih okolij v šolsko delo ne vodi k nižanju kriterijev znanja in vrednotenja znanja, temveč temelji na vzpostavljanju mehanizmov za izenačevanje začetnega stanja (t. i. 'startne osnove') in enakih možnosti pri doseganju rezultatov« (prav tam, str. 22–23). Lahko sklenemo, da je iz konceptualnih izhodišč moč razbrati jasno zahtevo, da šole z diferencirano »ponudbo« omogočijo enakost možnosti pri doseganju rezultatov in s tem uspešno vključenost različnih skupin učencev, ki so tako ali drugače prikrajšani.

Formalne rešitve na področju šolanja romskih učencev in otrok priseljencev

Oglejmo si nekoliko natančneje, kako je to konceptualno izhodišče opredeljeno v zakonskih rešitvah pri šolanju učencev, ki so pripadniki manjšinskih

(etničnih) skupin, torej pri šolanju romskih učencev in otrok priseljencev, ki sta v slovenskih šolah tudi najštevilčnejši. Za omenjeni skupini učencev je slovenski jezik drugi jezik oz. jezik okolja, to pa za večino pomeni večjo ali manjšo oviro pri doseganju in izkazovanju znanja. Šole imajo za vse učence možnost izpeljave dopolnilnega in dodatnega pouka. Ker pa za tujce kot tudi za otroke slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina, pogosto to ni dovolj, se v praksi dogaja, da si šola zagotovi dodatna sredstva za poučevanje takšnega učenca, s tem da ga usmeri kot učenca s posebnimi potrebami (Skubic Ermenc 2004; Peček 2005), četudi zakonodaja o učencih s posebnimi potrebami pri nas ne predvideva posebne obravnave in postopka usmerjanja za učence, ki se soočajo z jezikovnimi ovirami. Da bi v slovenskem šolskem sistemu, vsaj na ravni obveznega šolanja morali razmisliti o poučevanju slovenskega jezika kot jezika okolja oz. kot drugega jezika, ki bi izhajalo iz specifične populacije, kar je praksa v marsikateri drugi državi, smo že izpostavljali (npr. Peček in Lesar 2006). Leta 2007 je bilo sprejeto dopolnilo k 10. členu Zakona o osnovni šoli, ki pravi, da »za otroke /.../, ki potrebujejo pomoč pri učenju slovenščine, se ob vključitvi v osnovno šolo organizira tečaj slovenščine« (Zakon o spremembah ... 2007). Vendar so do te pomoči upravičeni le tuji državljani oz. osebe brez državljanstva², medtem ko za zdaj še ni sistemskih rešitev za poučevanje slovenskega jezika naših državljanov, katerih materni jezik ni slovenski, to pa pomeni pri šolanju teh učencev precej veliko oviro.

Druga težava pri šolanju učencev iz manjšinskih etničnih skupin, na katero opozarjajo nekatere tuje raziskave, pa je potrebnost razvijanja tudi njihovega maternega jezika (do dodelanega koda), sicer je onemogočeno obvladovanje abstraktnejših pojmov v drugem jeziku in s tem posledično tudi onemogočeno doseganje znanja na višjih ravneh obveznega šolanja. Za tujce in otroke slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenski, je formalno sicer zapisana pravica do učenja materinščine in lastne kulture (Šolska zakonodaja 1996, str. 111), toda v resnici se ta pravica lahko udejanja le poredkoma v okviru društev, in ne v okviru programa rednih osnovnih šol. Izkazalo se je celo, da številne šole te možnosti učenja materinščine v okviru društev niti ne poznajo.

Pri šolanju učencev manjšinskih etničnih skupin v slovenskih osnovnih šolah se postavlja dvom tudi ob uresničevanju cilja »razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109), ne le zaradi nemožnosti razvijanja maternega jezika številnih učencev, ki je eden izmed pomembnejših nosilcev sleherne kulture, temveč tudi zaradi načina, kako učenci spoznavajo različne druge kulture. Po priporočilih Bele knjige naj bi v šoli seznanjanje z drugimi kulturami potekalo na podlagi antropoloških in etnografskih študij, ki »opozarjajo na velike razlike v vsakdanjem življenju, telesnih navadah, zadovoljevanju osnovnih potreb, oblačenju, družbljivosti in tekmovalnosti, spolnem vedenju itd. Take medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in re-

² Januarja letos je bil na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport objavljen tudi predlog Pravilnika o programih integracije tujcev (2009), ki pa je namenjen samo tujcem, da bi se lažje integrirali v slovensko družbo.

lativiranju ter rahljanju etnocentrizma (vključno z evropocentrizmom), pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije.« (Bela knjiga 1997, str. 20) Strinjamo se lahko z ugotovitvami K. Skubic Ermenc (2003, str. 165), ko pravi, da »druge in drugačne kulture le proučujemo; spoznavamo, kako smo si ljudje med sabo različni (in ne podobni!) naše vsakodnevno življenje pa – kot da z njimi nima nič«. In nadaljuje, da »ne glede na to, da snovalci prenovljenega šolskega sistema opozarjajo na ostra razlikovanja med 'nami' in 'drugimi', je mogoče v tem prepoznati elemente izključujočega diskurza. Na eni strani smo mi, Slovenci in Evropejci, na drugi strani pa vsi drugi, ki jih moramo sicer spoštovati, toda to spoštovanje je odpeto, brez pripravljenosti na sprejetje 'drugih' v svojo sredino.«

Tudi analiza učnih načrtov nekaterih obveznih predmetov v osnovni šoli pokaže, da je pozornost namenjena samo nekaterim (zahodnim) kulturam, v okviru evropskih meja in da torej med kulturami obstaja nekakšna hierarhija (prav tam, str. 182). Vsekakor je na podlagi predstavljenega dvom o doseganju tega cilja osnovnošolskega izobraževanja utemeljen in hkrati je mogoče prepoznati večjo osredotočenost na doseganje nekega drugega cilja, in sicer »razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109). V tem cilju je v ospredju zgodovina slovenske države in njena kultura, kar je seveda povsem sprejemljivo, če bi bil način podajanja vedenja o drugih (tudi v Sloveniji prisotnih) kulturah takšen, ki bi omogočil ne le spoznavanje razlik med »našo« in »njihovo«, marveč spodbujal sprejemanje in spoštljivo sobivanje. To je namreč tudi eden izmed ciljev našega osnovnošolskega izobraževanja, ki se zapisan glasi takole: »vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109)

Osnovna šola na formalni ravni glede otrok priseljencev in romskih učencev torej predpostavlja, da se čim prej prilagodijo obstoječemu bolj ali manj nespremenljivemu sistemu delovanja, torej predpostavlja (kulturno in jezikovno) asimilacijo. Na formalni ravni ni mogoče prepoznati senzibilnosti za specifičnosti te populacije učencev, v tem da bi se omogočalo poučevanje slovenskega jezika kot jezika okolja (vsaj v okviru dopolnilnega pouka bi morali zagotavljati takšno poučevanje in v ta namen primerno usposobiti pedagoško osebje), ki ga poznajo nekateri šolski sistemi in je, sodeč po učnem uspehu teh učencev (ki jih kažejo v uvodu predstavljene raziskave), to za mnoge učence resnično težko premagljiva ovira. Tudi skozi vidik prisotnosti drugih kultur v učnih načrtih obveznih predmetov se postavlja resen dvom o možnosti spoznavanja in razvijanja oz. življenja lastne kulture teh učencev, saj je v kurikulih prepoznavna monokulturna naravnost, ki se na ravni poučevanja izraža s proučevanjem kulturno drugačnih, ki so ekonomsko in socialno na slabšem. Koncept vključevanja na formalni ravni slovenskega osnovnošolskega sistema je torej asimilacijski oz. integracijski, v ozadju je zelo očiten tudi deficitarni model, kar se posledično izraža tudi v stališčih (več o tem v Peček in Lesar 2006, str. 87–94) in verjetno

tudi v ravnanju pedagoškega osebja. Šole namreč na formalni ravni niso negotovjene h konstruktivnemu reagiranju na zelo očitne ovire teh učencev, ki pa jih ni mogoče opredeliti kot individualne specifičnosti; tako jih nekatere šole opredeljujejo s tem, ko učencem dajo status učenca s posebnimi potrebami in si tako zagotovijo dodaten denar. Ob predstavljenih formalnih rešitvah pa se postavi tudi dvom o upoštevanju drugega načela oblikovanja šolskega sistema v Sloveniji »načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja edukacije« (Bela knjiga 1995, str. 90), kar je še posebno vprašljivo pri populaciji romskih učencev³.

Formalne rešitve na področju šolanja hendikepiranih učencev

Kriterij za vpis v redno šolo je, ali ima učenec takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bo lahko dosegel izobrazbeni standard kot DRUGI učenci. V ospredju je torej primanjkljaj, njegova stopnja in standardizacija zmožnosti, iz česar je jasno, da je v ozadju zakona medicinski diskurz (več o tem v Lesar 2008 a) ter absolutna obramba minimalnih standardov znanja. Tudi če pogledamo strukturo stalnih članov komisij za usmerjanje, lahko ugotovimo, da je na področju urejanja šolanja hendikepiranih v Sloveniji čedalje očitnejša psiho-medicinska paradigma (Skidmore 2004), ki pa ima s svojim načinom obravnave ter izjemno očitnim deficitarnim modelom lahko le bolj ali manj prepoznavne izključevalne učinke. Koliko je tovrstno izključevanje nekaterih skupin učencev s posebnimi potrebami sprejemljivo z vidika človekovih pravic, je v nekaterih slovenskih analizah bilo že opozorjeno (o tem glej Novak 2004). Pravo seveda ne more povsem natanko definirati proceduralne prakse, še posebno ne tedaj, ko gre za vprašanje iskanja »najboljšega dobrega« za družbeno najranljivejšo in najbolj odvisno skupino ljudi. Še več, predpostavljamo lahko, da bolj kot se tako občutljiva področja družbenega življenja in delovanja urejajo s striktno določenimi formalnimi postopki, manjša je verjetnost, da bodo strokovno še tako utemeljene rešitve prinesle konstruktivne učinke za posameznike. »V tem smislu lahko torej uspešno inkluzijo opredelimo kot spontano sprejetje različnosti, neuspelo vključevanje pa kot konstrukcijo skrbeče, a umetne regulacije odnosov med večinsko in manjšinsko populacijo otrok.« (Kroflič 2002, str. 84) Učitelji v rednih šolah lahko prepoznajo nekatere specifičnosti posameznih učencev, ki bi jih brez večjih prilagoditev in dodatnih pripomočkov sami korigirali (npr. daljši čas za pisno preverjanje pri učencu, ki ima zaradi bolezni težave s koncentracijo), toda ali si to sploh upajo izpeljati brez nekih (vsaj zdravstvenih) dokazil, da je ta konkretni učenec upravičen do drugačne obravnave? Takšna formalizacija področja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljem rednih šol ne le močno

³ Tudi rešitve v nekaterih strokovnih dokumentih za delo z romskimi učenci (*Navodila za izvajanje programa devetletne osnovne šole za učence Rome*, 2000) so z vidika inkluzivno naravnane šolanja vprašljive, saj so ti učenci opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami, zato ni čudno, da so Romi sedemkrat pogosteje vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (*Strategija ... 2004*, str. 11, 19). Kot kažejo nekatere raziskave, pa je lahko predlog o vključevanju romskih asistentov v redne šole, ob nepojasnjenih vlogah teh asistentov, celo nasprotujoč ideji inkluzije.

krni strokovno avtonomijo, marveč izraža jasen dvom o njihovi zmožnosti presoje in strokovno utemeljenega odzivanja na raznolikosti učencev. Zato je še kako pomembno, da je v ozadju oblikovanja rešitev na področju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti vedno prisoten interdisciplinarni pristop, ki onemogoča odločanje samo skozi eno prizmo, pa tudi etična dimenzija, ki pomeni neki jasen kriterij vrednotenja morebitnih rešitev in zatorej tudi moralno (ne le formalno!) odgovornega ravnanja. To za trenutno veljavne zakone na tem področju (2000, 2006) nekoliko težje trdimo, saj smo že izpostavljali, da je v ozadju le-teh izrazito prisoten medicinski diskurz, ki individualizira nezmožnost in bolezni, probleme posameznikov opredeljuje kot njihove lastnosti. Ob tem pa s pomočjo prepričljivega znanstvenega diskurza in (navidezne) nevtralnosti pri opredeljevanju hendikepiranih – saj so pri odločanju tako rekoč izključeni vsi, ki bi podajali subjektivno obarvana mnenja o posameznem učencu (npr. starši, vzgojitelji oz. učitelji in navsezadnje učenec sam) – profesionalizira in depolitizira nezmožnost. (Fulcher 1989, str. 27–28)

Tisto, kar je ob tem razmišljanju nujno treba izpostaviti, je tudi, da tako zasnovan šolski sistem, ki postavlja za temeljni kriterij vključenosti in izključenosti samo izobrazbeni standard, ne le ne daje nobenih možnosti za vključitev drugih skupin učencev s posebnimi potrebami v redne šole, temveč ne daje tudi nobene podlage za to, da bi se z vidika ciljev osnovnošolskega izobraževanja upoštevalo:

- »vzpodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja« (na kar opozarja tudi B. Novak, 2004, str. 106–107);
- »omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja« in navsezadnje tudi
- »vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika«. (Šolska zakonodaja 1996, str. 109)

V zakonodaji s področja šolanja hendikepiranih učencev torej ni zaslediti sistemskih temeljev, da bi se lahko med ljudmi v praksi spodbujalo razmišljanje o oblikovanju osnovne šole kot inkluzivno naravnane institucije. Razlog je v tem, ker je pglavitni kriterij zagotavljanje ravni znanja rednega izobraževanja, in ne tudi socialna vključenost, ker je cilj šolskega sistema prilagajanje obstoječemu (togemu) sistemu rednih šol, torej asimilacija, in ne tudi razmislek, kako obstoječe prakse rednih šol predstavljajo ovire posameznim učencem, in razmislek o možnostih prožnejšega izvajanja programov. Morda je na tem mestu smiselno izpostaviti tudi opozorilo, zapisano v Beli knjigi, in sicer, da je treba posebno pozornost »posvetiti rahljanju stereotipov o normalnosti in deviantnosti /.../ ter opozarjati na zgodovinsko razsežnost in socialno konstituiranost teh in podobnih kategorij« (Bela knjiga ... 1997, str. 24). Tega cilja nikakor ne moremo doseči ob obstoječi zakonodaji, ki v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami ne le natančno opiše specifične značilnosti posameznih kategorij in podkategorij, marveč so zapisana celo predvidevanja, kaj ti posamezniki v posameznih programih lahko dosežejo. Hkrati pa tudi z izpostavljanjem vključevanja hendikepiranih samo skozi izobraževalni vidik in puščanjem socialnih in vzgojnih dimenzij šolanja

ob strani jasno sporoča, da je redna šola namenjena predvsem akademskemu napredovanju in tistim učencem, ki zmorejo na tem področju dosegati vsaj minimalne standarde. Drugi vidiki razvoja učencev so torej manj pomembni, drugorazredni oz. odgovornost osnovnih šol manjša v primerjavi z odgovornostjo za dosego pričakovanega v izobraževanju.

V ospredju koncepta šolanja hendikepiranih je torej prilagajanje oz. asimilacija učencev s posebnimi potrebami standardom, kot so oblikovani za večinsko populacijo. To pomeni, da *sistemski nivo ne le z uporabo terminov, temveč tudi vsebinsko govori o integraciji, in ne inkluziji*. Osnovna šola ni namenjena predvsem posameznemu učencu, da bi spodbujala njegov osebni razvoj ter omogočila doseganje čim višjih nivojev znanja in kakovostnih izkušenj glede na njegove zmožnosti. Predpostavlja najprej, da bodo določeni strokovnjaki (medicinske ali psihološke stroke?) preverjali, ali bo konkretni učenec ob strokovni pomoči zmožel uresničiti zahtevano in se prilagoditi sistemu, ki pa ostaja večinoma nespremenjen.

Na podlagi analize rešitev na sistemski ravni lahko *za učence s posebnimi potrebami, otroke priseljencev in Romov sklepamo, da je v ozadju ideja njihove asimilacije v sedanji šolski sistem*. O *učencih revnih in bogatih staršev* pa lahko sklepamo le na temelju raziskav, ki kažejo, da je socialno-ekonomski status pomemben dejavnik pri doseganju učnega uspeha. Iz tega bi lahko sklepali, da *predvidene oblike dela za socialno deprivilegirane učence niso učinkovit mehanizem za izenačevanje začetnega stanja in enakih možnosti pri doseganju rezultatov*. Pri tem ne smemo spregledati, da se s tovrstnimi problemi srečujejo v vseh šolskih sistemih po svetu, le da so izključevalne prakse pri nas precej očitnejše.

Kam usmeriti pozornost v prihodnje?

Če strnemo prej izpostavljene ugotovitve, bi lahko rekli, da je pri obravnavi deprivilegiranih skupin učencev v našem šolskem sistemu – navkljub številnim mednarodnim dokumentom, katerih podpisnica je tudi Slovenija, in kritičnim prispevkom domačih strokovnjakov – precej očiten individualističen pogled na ovire teh učencev in da v kombinaciji s psihomedicinsko paradigmo le-to vodi v izjemno izključevalno naravnost pri reševanju prepoznanih težav. K temu dodatno prispevajo tudi različne specializirane ustanove in ločeno usposabljanje za učitelje rednih in specializiranih šol, saj takšna strukturiranost šolskega sistema večino učiteljev v rednih šolah pa tudi drugih pedagoških delavcev navorja, da je v rednih šolah mogoče izvajati program samo s tistimi učenci, ki po izbranih merilih ne izstopajo pretirano v eno ali drugo smer. Ob prepoznani »drugačnosti« nekega učenca pa so na voljo različni strokovnjaki, t. i. specialni pedagogi, ki so posebej usposobljeni za delo s temi učenci in učiteljem v rednih oddelkih tako rekoč »odvzemajo« odgovornost za (akademsko in socialno) napredovanje tega učenca. Ob tem je treba še enkrat podvomiti o samih merilih, ki nakazujejo, da so cilji obveznega šolanja v nekakšnem hierarhičnem razmerju: od

tistih, ki so bolj osredotočeni na akademski vidik pridobivanja znanja, do tistih, ki se osredotočajo na vzgojno dimenzijo šolanja oz. na oblikovanje posameznikove osebnosti. Pa tudi med vzgojnimi bi lahko rekli, da obstaja neka hierarhija oz. ponekod celo izključevanje. In navsezadnje se očitna pomanjkljivost naše zakonodaje kaže na ravni občutljivosti za oblikovanje identitete (jezik, kultura etničnih manjšin in tudi kultura hendikepiranih) ter v skladu s tem premajhna osredotočenost na spodbujanje zavesti o posameznikovi integriteti.

Eden od težje rešljivih vidikov na sistemski ravni je nedvomno raznolikost socialnih ustanov, namenjenih določenim skupinam šolajočih se, ki se je v zgodovini razvila na podlagi predpostavke, da akademski in osebni razvoj najboljše potekata v skupini podobnih. *Ideja inkluzije namreč predpostavlja skupno (vsaj obvezno) šolanje vseh učencev, torej na sistemski ravni enotirnost s številnimi možnostmi raznolikih pristopov za tiste učencev, ki se soočajo z ovirami pri učenju in socialni participaciji.* To vsekakor ni majhna zahteva, saj pomeni preoblikovanje sedanjih specializiranih ustanov tako, da zagotavljajo vsem zaposlenim socialno varnost (ohranjanje delovnih mest) in formalno opredelitev razmerij z rednimi šolami tako, da čim bolj spodbudno prispevajo k uresničevanju inkluzivne naravnosti rednih šol (npr. na Norveškem so specializirane ustanove dobile vlogo svetovalnih centrov zlasti za učitelje rednih šol).

Tudi na terciarni ravni izobraževanja prihodnjih učiteljev nekatere analize (Peček 1998; Medveš 2003) kažejo, da je *treba dvotirnost spremeniti na način poenotenega temeljnega usposabljanja za splošno vzgojno-izobraževalno delo in ponujanja nadaljnjih specializacij za posebnosti nekaterih učencev.* Temeljito prenovo študijskih programov bi bilo treba pri nas izpeljati tudi zaradi dolgoletnih izkušenj ločevanja usposabljanja za delo v rednih in specializiranih šolah, kar je privedlo do precej togih predstav o možnostih vključevanja drugačnih učencev v redni sistem izobraževanja tudi pri učiteljih (prihodnjih) učiteljev.

Pri preoblikovanju šolskega sistema bi na podlagi primerjalne analize urejenosti šolskega sistema v izbranih državah (več o tem glej Lesar 2007, str. 156–207) morali biti pozorni na nekatere pomembnejše vidike, ki lahko odločilno vplivajo na (ne)uresničevanje inkluzivne naravnosti šol. Poleg že izpostavljene kritike trenutne formalne urejenosti šolanja deprivilegiranih, ki gradi na medicinskem diskurzu in individualistični perspektivi (več o tem v Lesar 2008 a), je precej občutljivo področje tudi *financiranje*. V mnogih šolskih sistemih se je *način porazdelitve finančnih sredstev izkazal kot izjemno pomemben v tem procesu, saj učitelje in drugo šolsko osebje lahko celo spodbuja k bolj izključevalnim rešitvam* (Tudi pri nas si nekatere šole na račun usmerjanja učencev zagotovijo dodatna finančna sredstva!). Ob tem bi bilo treba razmisliti, ali naj bo sistem financiranja še naprej oblikovan tako, da šolam s formalnim utemeljevanjem drugačne obravnave učencev omogoča pridobivanje dodatnih sredstev, ali pa bo porazdeljevanje sredstev potekalo po nekih drugih merilih, ki ne spodbujajo v usmerjanja in s tem povezanega stigmatiziranja drugačnosti učencev. Nedvomno je *inkluzivnosti bolj naklonjen tisti sistem financiranja, ki ne primerja stroškov vzgojno-izobraževalnega dela za običajnega in »drugačnega« učenca, marveč se šolam namenja določena sredstva tako glede na celotno števi-*

lo učencev kot utemeljene prilagoditve rednih programov, ki zahtevajo določene pripomočke. Ob morebitnih dodatnih stroških zunajšolske specialpedagoške pomoči naj spodbuja takšne oblike, ki prispevajo k prenašanju specifičnega znanja rednim učiteljem, manj pa tiste, kjer gre za individualno obravnavo učencev zunaj razreda. Če se financiranje prenese na nižje ravni, torej na občine, bi bilo na državni ravni nujno treba upoštevati stopnjo njihove razvitosti in oblikovati sistem nacionalne pomoči manj razvitim predelom v državi.

Drugi pomembnejši vidik je stopnja (de)centralizacije upravljanja šol, kjer ugotovitve primerjalne analize kažejo, da je odločanje sicer smiselno prenesti tudi na nižje ravni (regionalne, lokalne in institucionalne), vendar hkrati zelo dobro opredeliti inkluzivno šolanje ter še zlasti paziti na metode uresničevanja in merila za vrednotenje. Povečevanje avtonomije šol in z njo povezane strokovne avtonomije pedagoškega osebja pa je lahko zelo nevarno, saj se v lokalnih (ksenofobičnih) okoljih lahko začno uveljavljati izključujoče prakse.

Vzgojno-izobraževalna dejavnost je v vsaki državi vpeta v mrežo zgodovinsko-kulturno-socialno-politično-ekonomskih pogojev, zato sleherna sprememba na tej ravni predpostavlja dobro poznavanje teh razmerij in njihovih mogočih vplivov pri vpeljevanju sprememb. Perspektive ljudi, ki pomembno vplivajo na opredeljevanje določenega področja, so zares številne, zato je pomembno njihovo poznavanje in tudi zmožnost refleksije lastne pozicije in »zornega kota«, od koder vrednotimo ali sooblikujemo neko področje. Predvsem pa je pri tem pomembna zmožnost interdisciplinarnega obravnavanja predlaganih rešitev, kar še posebno velja za tako kompleksno področje, kot je vzgojno-izobraževalna dejavnost. Za razvijanje inkluzivne naravnosti naših šol to nedvomno pomeni, da bi bilo treba najprej na nacionalni ravni (interdisciplinarno) opredeliti inkluzivnost šolanja, ki specifično zadeva zelo pomembne pore družbenega in individualnega življenja (kakovost in stopnja izobrazbe, zaposljivost, socialno-ekonomsko napredovanje ...), ob tem pa ves čas imeti pred očmi, da šolanje ni namenjeno zgolj povečevanju konkurenčnosti gospodarstva in da je sledenje zgolj ekonomsko-gospodarskim ciljem v popolnem nasprotju z inkluzivnostjo.

Pri opredeljevanju inkluzivnega izobraževanja v posamezni državi je najlažje slediti osrednji ideji, da je namreč inkluzivnost (osnovnih) šol namenjena predvsem učencem, ki naj bi jim omogočale tako akademsko in osebno napredovanje kot možnost soudeležnosti. To pomeni, da ni zadostna le navzočnost učencev v šoli, kamor vstopajo vsi vrstniki iz okoliša, marveč se mora sleherni učenec počutiti sprejetega ter imeti možnost soudeležnosti v celotnem šolskem življenju in delu ter pri tem doživljati uspešnost (Topping in Maloney 2005, str. 5). Inkluzivnosti torej ni mogoče razumeti kot stanje stvari ali neko dejstvo, ki ga je moč pripisati določenim šolam, drugim pa ne, marveč je to nikoli povsem doseženi ideal. V bistvu bi inkluzivnost lahko razumeli tudi kot merilo pri vsakokratnem odločanju o konkretnih rešitvah (formalno-strokovnih, institucionalnih ali konkretnih individualnih praks); v skladu s tem predpostavlja zmožnost in pripravljenost premisleka, za koga bi lahko bile predvidene rešitve izključujoče. Toda za to moramo imeti ne le koncept inkluzivnega izobraževanja, ki bi bil širše strokovno in politično podprt, ampak bi veljalo vse tako ali drugače udeležene

v šolskem sistemu (pedagoško osebje, uradnike, administratorje, inšpektorje, člane komisij ...) dobro seznaniti s tem konceptom in še pri njih skušati vplivati na bolj konstruktivna stališča; na to opozarjajo tudi v nekaterih mednarodnih dokumentih (Unesco 2003).

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995, 2. izdaja 1997). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. (2002). Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dunn, L. M. (1968/2004). Special education for mildly retarded – is much of it justifiable? V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. I). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 261–279.
- Duru-Bellat, M., Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal*, št. 3, str. 181–194.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Pridobljeno 25. 4. 2005 s spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: Uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Dostopno na spletu: <http://www.dlib.si>.
- Lesar, I. (2008). Ali je razlikovanje med integracijo in inkluzijo pomembno za pedagoško prakso? *Didakta* (oktober), str. 8–12.
- Lesar, I. (2008 a). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59, 3, str. 90–109.
- Lizbonska deklaracija – pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje (2007). Pridobljeno 10. 10. 2008 na svetovnem spletu: http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_oseb_s_osebniimi_potrebami/.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 84–102.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Skubic Ermenc, K., Peček Čuk, M., Lesar, I., Pevec Grm, S., Straus, M., Klarič, T., Cankar, G. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59 (125), št. 5, str. 74–94.
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države? *Sodobna pedagogika*, 55, 4, str. 102–123.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: MacMillan Press Ltd.

- Peček Čuk, M. (1998). Izobraževanje razrednih učiteljev za integracijo učencev s posebnimi potrebami. V: Peček Čuk, M. (ur.), *Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 117–126.
- Peček, M. (2005). Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two homelands*, 22, str. 29–48.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57, 1, str. 10–34.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., Karsten, S. (2001/04). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. IV)*. London in New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, str. 474–487.
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy) – Mednarodna raziskava bralne pismenosti (2006). Pridobljeno 21. 9. 2007 s spleta: <http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/index.htm>.
- PISA (Programme for International Student Assessment) (2006). Pridobljeno 21. 9. 2007 s spleta: <http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/index.htm>.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 25/2006.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford: University Press.
- Razdevšek Pučko, C., Čuk, I. in Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis na srednjo šolo. V: Peček, M., Razdevšek Pučko, C. (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 131–166.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. London, New York: Open University Press.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Skubic Ermenc, K. (2004) *Prispevek k razpravi o posebnih potrebah z vidika učencev priseljencev, Vzgoja in izobraževanje*, 6, str. 53–56.
- Šolska zakonodaja (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). World conference on special needs education: access and quality. UNESCO: Salamanca. Pridobljeno 15. 9. 2005s spleta: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- TIMSS – Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (2007). Pridobljeno 21. 9. 2008 s spleta: <http://www2.arnes.si/~uljpeins/>.

- Topping, K. in Maloney, S. (2005). Introduction. V: Topping, K. in Maloney, S. (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 1–14.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & a Vision (Conceptual Paper)*. Pridobljeno 15. 9. 2005 s spleta: <http://www.unesco.org/education/inclusive>.
- Zakon o osnovni šoli (1996). V: *Šolska zakonodaja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 107–143.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007). Pridobljeno 10. 10. 2008 s spleta: <http://www.sviz.si/?page=si/predpisi/zakon-o-os-05a>.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 118/2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

Irena LESAR, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

DO THE FORMAL ARRANGEMENTS IN SCHOOLING MARGINALIZED STUDENTS ENABLE ACHIEVING THE IDEAL OF INCLUSION?

Abstract: Most educational systems pay a lot of attention to schooling marginalized students, since lessening the influence of their social and cultural background is considered as one of the most important factors of educational equity. The research findings in Slovenia show the urgent need to form more equitable conditions for educating marginalized. This paper focuses on the analysis of the formal framework for schooling the marginalized students, since they have an important impact on the way the ideal of inclusion is achieved. The analysis shows that the approach to work with students with special needs, immigrant children and Romani students is evidently individualistically focused on the obstacles of these students, which together with psycho-medical paradigm leads to the exclusivist orientation of dealing with the recognized problems. This type of formalization does not allow schools and teachers to change their current practices and to be more responsive to different students so to enable them to be successful and fully included in academic and social life in the school. The paper concludes with some positive examples of inclusive education drawn from the previous comparative research to show possible direction and find new solutions in Slovene school field.

Keywords: inclusion, equity, Romani students, immigrant children, students with special needs, formal framework of the school system.

Nova šola mora biti kulturna šola, t. j. šola, ki pomaga ustvarjati poglobljeno kulturo. Primerja s prejšnjimi kulturnimi dobami kaže sicer ogromen napredek evropske civilizacije, pa tudi napredujočo brezdušnost kulture. Naša doba je izgubila zvezo z absolutnimi, večnostnimi vrednotami in to zvezo je treba zopet vzpostaviti. Šola ne more te ogromne naloge rešiti sama, ali ona lahko pri tem bistveno sodeluje. Tu pa je treba jasno in razločno povedati: Kaka šola je čisto lahko delovna šola, pa vendar glede na pravkar omenjeni visoki cilj lahko odreče, ako ji ne dostaje pravega duha, t. j. duha, ki je usmerjen tudi v notranjost človeka. Ako bi naj šola delovala v tem smislu, tedaj si mora prizadevati, da uresniči najvišje življenjske vrednote, v prvi vrsti osebne, čustvene in нравstvene vrednote.

Senkovič, M. (1930). Glavni cilji nove pedagogike in sredstva v njih dosego. V: Popotnik, št. 3, str. 5.