

Zgodovina in pravičnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne ustanove v Sloveniji

Katja Kokol

Druga gimnazija Maribor

katja@kokol.si

Izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v Sloveniji sega 180 let nazaj, a je njihova inkluzija kljub zakonodajnim spremembam v 80. letih 20. stoletja in z nastopom 21. stoletja še vedno problematična. Učitelji se pogosto počutijo neusposobljene za delo z učenci s posebnimi potrebami in menijo, da vključevanje teh učencev v običajne razrede ovira njihovo delo z ostalimi učenci. Povezava med vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami je pomanjkljiva, sodelovanje med specializiranimi in rednimi šolami pa razmeroma šibko. Tako tudi predvidena pravičnost v slovenskem šolskem sistemu še ni dosežena, saj so dosežki učencev s posebnimi potrebami nižji od dosežkov njihovih vrstnikov, bistvene razlike so tudi v njihovi izbiri srednješolskega izobraževanja. Čeprav je v zadnjih letih prišlo do nekaterih sprememb, ki naj bi podpirale inkluzijo – npr. strokovni centri, zgodnja obravnava –, se še ni zgodil premik od medicinskega diskurza k dojetanju inkluzije kot občevedne tematike.

Glavne besede: inkluzija, posebne potrebe, učitelji, pravičnost, šolski sistem

Zgodovina izobraževanja učencev s posebnimi potrebami v slovenski šoli

Začetki izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Začetki izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) so pogosto potekali v t. i. azilih, ki so bili prostorsko ločeni od rednih šol (McFarlane 2018). Tudi v Sloveniji, kjer ima izobraževanje OPP več kot 180-letno tradicijo, je njihovo šolanje najprej potekalo ločeno od večinskih šol. Leta 1840 je bila v Gorici ustanovljena prva specializirana šola za gluhe in naglušne otroke. V Ljubljani so leta 1911 začeli s poukom v prvih oddelkih za otroke z motnjami v duševnem razvoju, leta 1919 pa je bila ustanovljena tudi prva šola za slepe (Košir idr. 2011).

Podrobneje način šolanja v azilih opisuje Kuhar (1999) na primeru otrok z izgubo sluha. Specializirani učitelji so izbrali otroke z izgubo sluha, ki so

bili perspektivni za šolanje, in jih usmerili v gluhonemnice, pogosto zelo oddaljene od mestnih središč (Kuhar 1999; Vršnik Perše 2003). V teh se je učni proces usmeril v otrokovo hibo (Opara 2015). Temeljna načela tovrstnega izobraževanja so bila ekonomska neodvisnost, prispevek k družbi in utilitarizem (McFarlane 2018). Vendarle pa lahko začetke ločenega izobraževanja prepoznavamo kot pozitivne, saj gre za začetke strokovnega ukvarjanja z otroki, za katere prej ni bilo poskrbljeno (Vršnik Perše 2003).

Leta 1919 je Višji šolski svet v Ljubljani sklenil natančno razmisliti o vprašanih skrbstvene vzgoje za otroke s posebnostmi v razvoju ter na podlagi tega sprejeti smernice za njihovo vzgojo in izobraževanje. Ocena je bila, da so za izobraževanje OPP potrebna posebna strokovna znanja, ki jih učitelji v rednih šolah niso imeli, prav tako jim ni bil prilagojen redni program v ljudskih šolah. Na podlagi tega je Višji šolski svet ocenil, da je nadaljevanje ločenega učnega procesa v njihovo korist (Serše 2018).

Tudi po drugi svetovni vojni je prevladovala doktrina ločevanja oz. izločevanja, saj se je za posameznike z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vzpostavil vzporeden sistem vzgoje in izobraževanja. Ta sistem je temeljil na predpostavki, da drugačni otroci potrebujejo drugačne šole, razcvet pa je doživel okoli leta 1975, ko je bilo vanj vključene 5 do 8 % populacije (Opara idr. 2010). V ločenem osnovnošolskem izobraževanju so si prizadevali omiliti in odpraviti razvojne motnje ter učence usposobiti za poklice, ki bi jim pomagali, da bi postali aktivni člani družbe (Skala 1962 v Dobaja 2023).

Uvajanje integracije

Leta 1962 je pedagog Anton Skala v svojem delu *O vzgoji razvojno prizadetih otrok* opozoril na drugačen vidik integracije in iskanje možnosti za njeno izvajanje. Svetoval je integracijo OPP v običajni vzgojno-izobraževalni proces, kjer je to le mogoče, in sicer že na nižji stopnji izobraževanja, ali pa vsaj vzgojo in izobraževanje izpostavljene skupine otrok v istem okolju, kot poteka običajni vzgojno-izobraževalni proces, le da bi šlo v izpostavljenem primeru za vzgojo in izobraževanje, ki sta ločena od vrstnikov, ki nimajo posebnosti v razvoju (Dobaja 2023).

V praksi se je integracija pričela po letu 1980, ko so v šolah in skupnostih potekali poskusi izogibanja ločenim oblikam vzgoje in izobraževanja OPP ter njihovo vključevanje v redne vzgojno-izobraževalne programe. Pri tem so morali integrirani otroci doseči predpisane standarde znanja (Marussio 2017).

Leta 1980 se je zgodil tudi eden ključnih premikov k uspešni integraciji – sprejet je bil Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok. Ta je vzgojo in varstvo predšolskih otrok, ki potrebujejo prilagojeno vsebino in organizacijo

dela, organiziral na dva načina – kot individualizacijo dela in prilagajanje vsebin v rednih oddelkih ter kot oblikovanje posebnih oddelkov in skupin s prilagojenim programom (Košir idr. 2011). Na takšen način se je OPP omogočilo pripravo na osnovno šolo, s tem pa boljše možnosti za aktivno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnim procesu javne osnovne šole (Dobaja 2023).

Na področju srednješolskega izobraževanja je pomembne spremembe prineslo usmerjeno izobraževanje v 80. letih 20. stoletja, ko so se uvedli dveletni programi nižjega poklicnega izobraževanja, kamor so se lahko vpisali tudi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (Košir idr. 2011).

Inkluziji naproti

Inkluzija izvira iz ZDA, kjer so jo začeli razvijati v poznih 80. letih 20. stoletja, močno pa se je razširila v začetku 90. let. Pojem je bil prvič uporabljen leta 1988, opisoval pa je proces nameščanja otrok in odraslih, ki so invalidni ali imajo učne težave, v večinske osnovne šole (Thomas in Vaughan 2005).

Mednarodno prepoznaven je postal v 90. letih 20. stoletja, 1994 pa je bil opredeljen v Salamanški izjavi. Ta je zavzemanje za integracijo OPP v vzgojno-izobraževalne ustanove nadomestila s konceptom inkluzivnosti kot najučinkovitejšim načinom boja proti diskriminaciji, oblikovanja sprejemajoče skupnosti, grajenja inkluzivne družbe in učinkovitega izobraževanja za večino otrok (UNESCO 1994). Salamanška izjava je tako od podpisnic zahtevala preoblikovanje obstoječe zakonodaje v smeri, da šole zadovoljijo potrebe vseh učencev, še posebej tistih s posebnimi potrebami (Lesar 2007). Inkluzivne šole naj bi se odzivale na različne potrebe učencev ter z različnimi pristopi k učenju zagotovile kakovostno izobrazbo vsem (UNESCO 1994).

Na podlagi Salamanške izjave so države Evropske unije v svojih dokumentih s področja izobraževanja opredelile inkluzijo, pri čemer pa vsaka država išče svojo pot, ki temelji na njej lastnih filozofskih, kulturnih in socialno-ekonomskih dejavnikih. Različne države tako na različne načine razvijajo inkluzijo, obstaja pa nekaj skupnih dejavnikov: premik od medicinske k bolj socialnointeraktivni usmeritvi, spremembe zakonodaje in financiranja šol, razvoj kontinuuma oblik izobraževanja OPP, preoblikovanje specialnih šol v centre virov inkluzivnega izobraževanja in pravica staršev do izbire šole (Kavkler 2005).

V evropskem prostoru lahko glede na načine vključevanja OPP v šolski sistem države razdelimo v tri skupine (Meijer, Soriano in Watkins 2003; Pretnar 2012):

- države, ki so razvile sistem in prakso inkluzije skoraj vseh otrok v redno

- izobraževanje, kjer pa imajo različne oblike pomoči (Španija, Grčija, Italija, Portugalska, Švedska, Norveška, Islandija in Ciper);
- države, ki omogočajo različne oblike pomoči med sistemoma rednega in posebnega izobraževanja (Danska, Francija, Irska, Luksemburg, Avstrija, Finska, Velika Britanija, Latvija, Češka, Slovaška, Slovenija);
 - države, za katere sta značilna dva ločena sistema izobraževanja, pri čemer se večina OPP ne vključuje v redni kurikulum skupaj z učenci brez posebnih potreb.

V Sloveniji je k bistvenim spremembam v smeri inkluzije prispevala *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1995), ki je postavila dvom o primernosti ločenega šolanja (Opara idr. 2010). Ta je botrovala tudi novemu Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je prinesel širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo – dodani sta bili skupini otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolnih otrok. Ključni namen nove zakonodaje je bil v zmanjšanju ločenih oblik šolanja in vpeljevanju inkluzivnih ter prožnejših oblik šolanja OPP. Tako se je v redne šole in vrtce uvedlo program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (Košir idr. 2011).

Izzivi pri uvajanju inkluzije v Sloveniji

Inkluzivno izobraževanje je lahko izjemno uspešno tako z vidika kakovosti izobrazbe kot tudi napredka posameznika (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills 2006). Uspešno inkluzijo pa je moč doseči le s primernim kurikulumom, z ustreznimi organizacijskimi ukrepi, s strategijami poučevanja, z uporabo primernih sredstev in v povezavi s partnerstvom s skupnostjo (Lesar 2007; UNESCO 1994).

V Sloveniji je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP), sprejet leta 2000, na teoretični ravni zmanjševal ločene oblike šolanja in s tem povečeval inkluzijo, vendar pa ob njegovem sprejetju niso bili pripravljene ustrežni ukrepi, podzakonski akti in izvedbeni načrt, da bi se lahko njegova določila v celoti izvajala (Košir idr. 2011). Uvajanje inkluzije v slovenske šole je bilo tako izvedeno brez potrebnega izobraževanja strokovnih delavcev, spremljanje samega uvajanja pa je bilo pomanjkljivo (Košir idr. 2011; Peček Čuk in Lesar 2008). Posledično večina slovenskih učiteljev meni, da za delo z učenci s posebnimi potrebami niso dovolj usposobljeni (Kovačič 2016; Peček Čuk in Lesar 2008; Peček 2001; Rutar 2010). Prav tako številni učitelji nimajo dovolj znanja o diagnozah, razvojnih značilnostih, posebnostih in zmožnostih OPP za vključevanje v običajne šolske razrede (Peček Čuk in Lesar 2008;

Peček 2001; Rutar 2010). Hkrati pa pri nas še zmeraj prevladuje medicinski diskurz, osredotočenje na diagnoze, iz katerih izhajajo vnaprej predvidene oblike pomoči, učence pa se pri izvajanju dodatne strokovne pomoči umika iz razreda, namesto da bi strokovnjaki delovali v razredu (Lesar 2008; 2018; 2019; Lesar, Peček in Kroflič 2009). Takšen način podpira tudi več kot polovica učiteljev osnovnih šol, ki verjamejo, da je učence s posebnimi potrebami pomembno čim več poučevati individualno, izven matičnega razreda (Lesar 2019; Peček Čuk in Lesar 2008). Ko so učenci s posebnimi potrebami prisotni v razredu, pa je med učitelji pogost občutek, da se zaradi njih ne morejo posvetiti ostalim učencem (Peček Čuk in Lesar 2008).

V Sloveniji imamo tudi mrežo specializiranih ustanov, ki naj bi podpirale inkluzijo, vendar je povezava med njimi in rednimi šolami pomanjkljiva, pogosto le v obliki izvajanja dodatne strokovne pomoči, kar pomeni, da učitelji, učenci in starši v rednih vzgojno-izobraževalnih zavodih ne dobijo zadostne podpore pri inkluziji. Med specializiranimi šolami praviloma ni izmenjave strokovnjakov, vsaka specializirana ustanova pa izvaja programe le za eno ali največ dve skupini OPP. Medsebojne izmenjave znanja in izkušenj niso sistemsko urejene, zaradi česar je sodelovanje prepuščeno iniciativam posameznih šol (Košir idr. 2011).

Primer neučinkovitega vključevanja OPP zaradi neoptimalnega delovanja vpletenih institucij opisuje Ana Bešter (2020) na primeru učenca Jana, pri katerem so bile prisotne čustvene in vedenjske motnje. Kljub vključitvi kar 11 strokovnjakov pa so bili ukrepi vsak dan manj učinkoviti. Vsak strokovnjak je namreč izvedel svojo nalogo, do ustreznega sodelovanja pa ni prišlo. Pri tem med drugim opozarja na pomanjkanje evalvacij pri urah dodatne strokovne pomoči in hkrati tendenco inšpekcijskih služb, ki preverjajo ustreznost vodena dokumentacije in ne vsebine obravnav. Dodatno delo z OPP otežuje tudi dejstvo, da so celostni pristopi pomoči redki, v šolah in ostalih institucijah pa se pogosto posvečamo »popravljanju« otroka in ne spremembam v sistemu.

Inkluzija kot občepedagoško vprašanje

Čeprav je v Sloveniji velik delež OPP vključen v redne osnovne šole, pa pri tem še zmeraj pričakujemo asimilacijo OPP v večinsko šolo. Znotraj šole se sicer za otroke sklenejo prilagoditve – npr. individualiziran program in dodatna strokovna pomoč –, vendar so te pogosto speljane tako, da povečujejo izključevanje, podcenjevanje in poduspešnost teh otrok. Tako bi bilo pomembno razmišljati o višji prilagodljivosti šol, saj je le to način za zagotavljanje pravičnejše šole za vse učence (Lesar 2019).

Dolgotrajna praksa ločenega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami

in ločenega usposabljanja pedagoških delavcev je pri nas povzročila pogosto ločeno obravnavo učencev, ki so na različne načine izključeni iz večinske šole. Širše razumevanje inkluzije pa odgovornost za vključenost prenaša na vse partnerje v izobraževalnem procesu (Gregorčič Mrvar idr. 2020). Zagovarja sprejemanje raznolikosti kot temeljno pozitivno izhodišče svojega delovanja, inkluzija pa ni vezana zgolj na učence s posebnimi potrebami, temveč je namenjena vsem (pogosto izključenim) učencem (Haug 2017). Gre torej za premik od specialnopedagoškega razumevanja procesov vključevanja k obče-pedagoškemu (Florian 2014; Lesar 2019). Le preko razumevanja vseh učencev, upoštevanja njihovih okolji in okoliščin bomo lahko dosegli resnično inkluzivnost. To pa zahteva premik delovanja šolskega sistema od nasprotujočih si vizij, pristopov in praks k celostni perspektivi (Lesar 2019).

Vzpostavljanje strokovnih centrov

Tako široko razumevanje inkluzije in njeno implementacijo naj bi pomagala vzpostavljati Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam (2017–2020). Šlo je za projekt, financiran s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter iz Evropskih socialnih skladov, katerega namen sta bila razvoj oz. nadgradnja ter izvajanje preventivnih programov v strokovnih centrih za celostno obravnavo otrok in mladostnikov. Od leta 2021 je bil omenjeni projekt nadgrajen skozi oblikovanje trinajstih strokovnih centrov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki delujejo kot (Jeznik 2022):

- mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami ter
- strokovni centri za celostno obravnavo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Ustanovitev teh temelji na predlogih Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2014), ki izpostavlja nekatere pozitivne ukrepe na področju izobraževanja OPP. Med temi je pomembno sodelovanje med rednimi šolami in šolami s prilagojenim programom. Na tak način se ohranjajo strokovna znanja in veščine, ki jih specializirane šole že imajo in se prenašajo v redne šole. Cilj podpornih centrov je tako v krepitvi zmogljivosti rednih šol, a hkrati nudenju neposredne strokovne pomoči učencem, za katere v rednih šolah ni ustrezno strokovno usposobljenega osebja (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje 2014). Strokovni centri sodelujejo s šolami in starši ter nudijo podporo učencem in učiteljem, izobražujejo in pri-

pravljajo gradiva (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2011).

Strokovni centri tako zapolnjujejo nekatere vrzeli, ki so bile pri delu z OPP prisotne do sedaj. Poročila so obetavna, kažejo na pomembnost sodelovanja med specializiranimi ustanovami in rednimi šolami, ki pri izobraževanju OPP potrebujejo podporo, hkrati pa imajo strokovni centri možnost pristopati fleksibilno in ustvarjati nove odgovore na potrebe populacije (Bešter 2020; Prašnikar 2021). Obenem so poročila o delovanju teh centrov v večini omejena na poročanje o številu izvedenih aktivnosti, ne preverjajo pa učinkov teh aktivnosti. Težko torej ocenimo, ali strokovni centri prinašajo pomembne spremembe v smeri inkluzije.

Zgodnja obravnava OPP

Drug ukrep, ki je sledil iz priporočil Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2014), pa je Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (2017). Cilj slednjega je celostna zgodnja obravnava OPP in tudi tistih z rizičnimi dejavniki. To zajema informiranje skrbnikov, zgodnjo prepoznavo ter celovito koordinirano pomoč otroku in skrbnikom. Preko tega se želi zagotoviti največjo korist otroka, pospešiti njegov razvoj in zmanjšati možnosti za razvoj trajnih posebnih potreb. Eden izmed namenov zakona pa je tudi v tem, da uveljavi opredelitev OPP, ki ne bi temeljila na delitvi na posamezne motnje, pač pa bi bila opisna in s tem bolj vključujoča. Sistem odkrivanja in obravnave tako ni omejen samo na OPP, pač pa zajema tudi otroke s tveganji za razvojne primanjkljaje (Murgel 2019).

Kljub temu pa je za enakovrednejše vključevanje še zmeraj potreben premik od medicinskega k bolj socialno usmerjenemu modelu zgodnje obravnave OPP. K temu vidiku sicer pripomore vključitev socialnega delavca v tim za zgodnjo obravnavo in možnost obravnave otrok na domu, vendar bo za sam premik k inkluziji bistvena deinstitucionalizacija (Murgel 2019). Hkrati zgodnja obravnava ni enako dosegljiva vsem otrokom oz. družinam, njeno udejanjanje pa trpi zaradi preobremenjenosti zdravstvenega sistema in pomanjkanja kadra. Tudi raziskanost učinkov je zaenkrat skromna (Šprem-veljavečki 2019). Pri prenosu v prakso se kažejo tudi nekatere težave v informiranosti zaposlenih v vrtcih, občutkih (ne)kompetentnosti pri delu z nekaterimi skupinami OPP in posledični preobremenjenosti (Žunko 2020).

Pravičnost

V sodobnih demokratičnih družbah je pravičnost v izobraževanju vedno bolj priznana kot bistvena značilnost nacionalnih izobraževalnih sistemov (Medveš idr. 2008). Eden temeljnih pogojev, da je izobraževalni sistem pravičen,

je, da so zakoni, ki ga urejajo, pravični in da je šolska praksa skladna z njimi. Drugi pogoj pa je načelo enakih možnosti za izobraževanje ne glede na socialni položaj, spol, raso, narodnost, veroizpoved in druge za izobraževanje nepomembne razlike (Medveš idr. 2008).

Enakost možnosti znotraj šolskega sistema pomeni, da je vsem posameznikom omogočeno dosegati določene družbene in izobrazbene položaje, kar pa v Sloveniji v praksi še vedno ni uresničeno. Pogosto tako vsi ukrepi, ki naj bi povečali enakost možnosti, prinašajo še večje ugodnosti že tako privilegiranim (Peček in Lesar 2009). Za pošteno enakost možnosti ni dovolj, da so položaji dostopni vsem v formalnem smislu, temveč da imajo vsi poštene možnosti, da jih dosežejo – glede vzgojno-izobraževalnega sistema to pomeni, da izravnava izhodiščne razlike, ki niso posledica posameznikove izbire, temveč rezultat okoliščin, v katere je postavljen. Iz tega pa sledi, da je različne učence treba obravnavati različno (Peček in Lesar 2009)

Pravičnost do OPP v slovenski šoli

V Sloveniji je izobraževanje posameznikov precej formalizirano, za njihovo pozitivno diskriminacijo je potrebna odločba o usmeritvi učenca s posebnimi potrebami, delo po konceptu učencev z učnimi težavami ali sklenjen osebni izobraževalni načrt. Bolj kot so takšna občutljiva področja družbenega življenja formalizirana, manjša je verjetnost, da bodo rešitve za posameznika dejansko pozitivne (Lesar 2009). Tako je tudi v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu, saj v postopku usmerjanja v ospredje postavljamo posameznikov primanjkljaj, njegovo stopnjo in standardizacijo zmožnosti, medtem ko ostale vidike otrokovega doživljanja (npr. počutje, socialna sprejetost, ugled in spoštovanje) zanemarjamo (Lesar 2013). Ker so v ospredju primanjkljaj, njegova stopnja in standardizacija zmožnosti, naš šolski sistem tudi ne daje nobenih možnosti za vključitev učencev, ki tega standarda po mnenju stroke ne morejo doseči (Peček in Lesar 2006).

Zelo formalizirano izobraževanje OPP vpliva tudi na delo učiteljev, ki rešitev za težave posameznih učencev pogosto ne upajo iskati sami, znotraj virov, ki jih imajo v razredu na voljo. Tako bi, recimo, učitelji v rednih šolah v določenih primerih lahko sami prepoznali določene posebnosti posameznikov in uredili prilagoditve, a si tega brez potrebnih dokazil ne upajo (Dečman 2014).

Prihaja pa tudi do razumevanja, da je do OPP najpravičnejše, če so pri pouku obravnavani kot ostali otroci in se med učenci ne dela razlik. To privede do tega, da so OPP pod pritiskom, saj se jim zdi, da morajo biti tako uspešni kot ostali učenci (Lesar 2013).

Sklenemo lahko, da je področje formalnega opredeljevanja šolanja OPP zasnovano pretežno na distributivnem konceptu pravičnosti, v okviru katerega se osredotoča zlasti na doseganje enakih možnosti v izobraževanju. Ker so »posebne potrebe« razumljene le kot individualne lastnosti učencev, za katere je treba in mogoče poskrbeti na način dodatnih sredstev, ki omogočajo pozitivno diskriminacijo, v formalnih rešitvah ni mogoče zaslediti rešitev, ki bi se dotikale statusne in politične hierarhije v družbi. Celo nasprotno – trenutni zakonsko predvideni postopki še poglobljajo stereotipne in neredko podcenjujoče predstave o osebah, ki se soočajo z ovirami v procesu šolanja (Lesar 2013).

Dosežki učencev s posebnimi potrebami v šoli

Na pravičnost posameznega izobraževalnega sistema kaže tudi to, ali je vsem posameznikom omogočeno dosegati določene družbene in izobrazbene položaje. V Sloveniji tem pogojem pravičnosti ni zadoščeno.

Na nepravičnost izobraževalnega sistema v Sloveniji kaže vpis OPP v srednje šole, saj se OPP v veliko manjši meri kot ostali vpisujejo v gimnazije, v večji pa v srednje poklicno izobraževanje. V Sloveniji se tako v generaciji na splošno 35 % učencev vpiše v gimnazije, 42 % v srednje strokovno oz. tehniško izobraževanje, 11 % pa v programe srednjega strokovnega izobraževanja. Pri učencih s posebnimi potrebami so ti deleži bistveno drugačni, obstajajo pa tudi velike razlike med posameznimi podskupinami. Najpogosteje se učenci s posebnimi potrebami vključujejo v izobraževalne programe, ki se zaključijo z zaključnim izpitom – 26 % dijakov v teh programih ima odločbo o usmerjanju –, v programih srednjega strokovnega izobraževanja je delež teh učencev 6 %, v gimnazijskih programih pa le 1 % (Cankar 2020).

Velike so tudi razlike med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami. Učenci s čustveno-vedenjskimi motnjami so tako izrazito prisotni samo v izobraževalnih programih z zaključnim izpitom. Skupine učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in z več motnjami so redko v gimnazijskih programih, medtem ko so približno enakomerno zastopani v programih, ki se zaključijo s poklicno maturo in z zaključnim izpitom. Nekoliko bolj so v gimnazijskih programih zastopani dolgotrajno bolni učenci, a še zmeraj manj kot splošna populacija. Edini učenci s posebnimi potrebami, ki so v gimnaziji zastopani bolj kot splošna populacija, so tisti s primanjkljaji, ki imajo jasen organski izvor (Cankar 2020).

Ob tem pa primerjave rezultatov ciklov raziskave PISA vendarle kaže, da izobraževanje v Sloveniji postaja pravičnejše. Tako so leta 2006 v Sloveniji

ekonomski, socialni in kulturni dejavniki pojasnili kar 46 % variance pri naravoslovni pismenosti, medtem ko v povprečni sodelujoči državi ti dejavniki pojasnijo 20 % variance (OECD 2007). V raziskavi PISA 2018 pa se je Slovenija umestila med države, v katerih so razlike v bralni pismenosti med dijaki iz socialno-ekonomsko neugodnih okolij in ostalimi med manjšimi. Kljub temu v Sloveniji v primerjavi s povprečjem držav OECD manj učencev iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom dosega najvišje rezultate na bralni lestvici PISA (Pedagoški inštitut 2019).

Zaključek

V Sloveniji se večina (90 %) OPP vključuje v redne šole (Urad za razvoj in kakovost izobraževanja 2020). Vključevanje OPP v redne šole je pomembno za razvoj njihovih potencialov na vseh področjih družbenega življenja. Tako raziskave kažejo na številne pozitivne učinke rednega šolanja OPP (Lesar in Smrtnik Vitulić 2014; Smrtnik Vitulić in Lesar 2014). Učenci s posebnimi potrebami (gluhi in naglušni), ki so vključeni v redne šole, so tako imeli višje samospoštovanje, učni uspeh in poklicne aspiracije (Lesar in Smrtnik Vitulić 2014; Smrtnik Vitulić in Lesar 2014).

Pa vendar gre pri procesih vključevanja OPP v večinske šole pogosto še zmeraj za integracijo in ne inkluzijo. »Posebne potrebe« namreč pogosto razumemo kot individualne lastnosti učencev, za katere je možno poskrbeti s pomočjo dodatnih sredstev, kar je zelo vidno v vključevanju velikega števila specialnih pedagogov v izobraževanje teh otrok v vrtcih in šolah. Na drugi strani pa se premik k dojetanju inkluzije kot občevedpedagoške tematike še ni zgodil (Lesar 2019). Učitelji v rednih šolah se pogosto ne počutijo usposobljene za poučevanje OPP, so preobremenjeni in želijo, da se dodatna strokovna pomoč za OPP izvaja izven razreda (Kovačič 2016; Peček Čuk in Lesar 2008; Peček 2001; Rutar 2010; Žunko 2020).

Pri nadaljnjem preoblikovanju šolskega sistema bi tako morali biti pozorni tako na preoblikovanje trenutnega medicinskega diskurza kot tudi na financiranje. Sistem slednjega namreč lahko šole celo vzpodbuja k izključevalnejšim rešitvam (tudi pri nas si tako nekatere šole dodatna sredstva zagotavljajo na račun usmerjenih učencev). Treba bi bilo razmisliti o drugačnem načinu financiranja, in sicer v smeri, da bi se šolam zagotavljalo sredstva ne glede na število usmerjenih učencev (Lesar 2013).

Literatura

Bešter, A. 2020. »Vpogled v sistem pomoči otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami preko implementacije programa Intenzivna

- mobilna specialno-pedagoška obravnava.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Cankar, G. 2020. *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Dečman, M. 2014. »Pravičnost v izobraževanju (družbene neenakosti v izobraževanju).« Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Dobaja, D. 2023. »Otroci s posebnimi potrebami v Sloveniji (1918–1990): od segregacije do integracije.« *Družboslovne razprave* 38 (101): 117–137.
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. 2014. *Organizacija zagotavljanja v pomoč inkluzivnemu izobraževanju: poročilo o politiki*. Uredili V. Donnelly in M. Kyriazopoulou. Odense: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje.
- Florian, L. 2014. »What Counts as Evidence of Inclusive Education?« *European Journal of Special Needs Education* 29 (3): 286–294.
- Gregorčič Mrvar, P., K. Jeznik, J. Kalin, R. Kroflič, J. Mažgon, M. Šarić in B. Šteh. 2020. *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Haug, P. 2017. »Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality.« *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3): 206–217.
- Jeznik, K. 2022. »Inclusiveness of Additional Support and Assistance for Students.« *Revija za elementarno izobraževanje* 15 (1): 71–90.
- Kavkler, M. 2005. »Model systemskega pristopa inkluzivnega šolanja.« V *Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*, uredila M. Sardoč in M. Kavkler, 29–33. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Košir, S., V. Bužan, M. Hafnar, M. Lipec Stopar, M. Macedoni Lukšič, L. Magajna in M. Rovšek. 2011. »Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.« V Ministrstvo za šolstvo in šport, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*, uredila J. Krek in M. Metljak, 275–327. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kovačič, S. 2016. »Vidiki učiteljev do inkluzivne prakse v osnovnih šolah v Savinjski dolini.« Diplomaska naloga, Univerza v Ljubljani.
- Kuhar, D. 1999. »Gluhotota kot sprejemljiva drugačnost.« V *Različnim otrokom enake možnosti 1999*, uredila A. Mikuš-Kos, 175–177. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Lesar, I. 2007. »Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- . 2008. »Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih.« *Sodobna pedagogika* 59 (3): 90–109.

- . 2009. »Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije?« *Sodobna pedagogika* 60 (1): 334–348.
- . 2013. »Ideja inkluzije: med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami.« *Sodobna pedagogika* 64 (2): 76–95.
- . 2018. »Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti.« V *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*, uredil D. Rutar, 117–139. Kamnik: Cirius.
- . 2019. »Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem.« *Sodobna pedagogika* 70 (136): 50–69.
- Lesar, I., in H. Smrtnik Vitulič. 2014. »Self-Esteem of Deaf and Hard of Hearing Students in Regular and Special Schools.« *European Journal of Special Needs Education* 29 (1): 59–73.
- Lesar, I., M. Peček in R. Kroflič. 2009. *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marussio, J. 2017. »Z inkluzijo pridobimo vsi.« *Dnevnik*, 11. februar. <https://www.dnevnik.si/1042762409>.
- Mcfarlane, H. 2018. »Out of Sight, Out of Mind: Blind Asylums and Missions in Scotland.« V *The Routledge History of Disability*, uredila J. E. Podair in D. Dochuk, 273–298. New York: Routledge.
- Medveš, Z., Z. Kodelja, J. Mažgon, K. S. Ermenc, M. Peček, I. Lesar, S. Pevec Grm idr. 2008. »Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti.« *Sodobna pedagogika* 59 (5): 74–94.
- Meijer, C., V. Soriano in A. Watkins, ur. 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredil J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Murgel, J. 2019. »Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.« *Socialno delo* 58 (1): 57–70.
- OECD. 2007. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World; Executive Summary*. Pariz: OECD Publishing.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. 2006. *Inclusion: Does It Matter Where Pupils are Taught?* [https://dera.ioe.ac.uk/6001/1/Inclusion%20does%20it%20matter%20where%20pupils%20are%20taught%20\(pdf%20format\)%20.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/6001/1/Inclusion%20does%20it%20matter%20where%20pupils%20are%20taught%20(pdf%20format)%20.pdf).
- Opara, B. 2015. *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Opara, B., A. Barle Lakota, G. Kobal Grum, S. Košir, M. Macedoni-Lukšič, D. Zorc-Maver, K. Bregar-Golobič idr. 2010. *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Peček, M. 2001. »Integration versus Segregation: The Case of Slovenia.« *Mediterranean Journal of Educational Studies* 6 (2): 45–64.

- Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček Čuk, M., in I. Lesar. 2008. »Slovenski osnovnošolski učitelji o učencih s posebnimi potrebami.« V *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov: zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006–2013*, 109–153. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8RPIC1PR/8aba79eb-c490-4308-86c6-3f9e7e232098/PDF>.
- . 2009. *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Pedagoški inštitut. 2019. *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Uredila K. Šterman Ivančič. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Prašnikar, I. 2021. »Strokovni center za podporo inkluziji: poročilo o projektu za obdobje od aprila 2017 do septembra 2020.« V *Strokovni center za podporo inkluziji*, uredila I. Prašnikar, 7–34. Škofja Loka: Osnovna šola Jela Janežiča.
- Pretnar, T. 2012. »Medkulturna analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Rutar, D. 2010. »Namesto uvoda vprašanje: ali so učitelji v Sloveniji zares pripravljeni na inkluzijo?« V *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*, uredil D. Rutar, 21–23. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Serše, A. 2018. »Skrb za slepe v slovenski zgodovini ter vloga Minke Skaberne pri organizaciji izobraževanja slepih in slabovidnih.« V *Minka Skaberne (1882–1965): pobudnica in ustanoviteljica prve slovenske knjižnice za slepe*, uredila S. Poljak Istenič, 31–43. Ljubljana: Založba ZRC.
- Skala, A. 1962. *O vzgoji razvojno prizadetih otrok*. Prevedel M. Pavčič. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Smrtnik Vitulič, H., in I. Lesar. 2014. »Deaf and Hard of Hearing Students in Slovenia.« *Cypriot Journal of Educational Sciences* 9 (1): 29–39.
- Šprem-Veljavečki, L. 2019. »Zgodnja obravnava predšolskih otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji in na Hrvaškem.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Thomas, G., in M. Vaughan. 2005. *Inclusive Education: Readings and Reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- UNESCO. 1994. »The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.« Salamanca: UNESCO in Ministry of Education and Science.
- Urad za razvoj in kakovost izobraževanja. 2020. »Radovednost je lepa čednost: pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja.« Delovni dokument, Urad za razvoj in kakovost izobraževanja, Ljubljana.

- Vršnik Perše, T. 2003. »Segregacija, integracija, inkluzija: pravica do izbire!« *Sodobna pedagogika* 54 (1): 140–151.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 41. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2065>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). 2000. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 54. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2000-01-2496>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>.
- Žunko, M. 2020. »Zgodnja obravnava in vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vrtca.« Magistrsko delo, Univerza v Mariboru.

The History and Equal Educational Opportunities of Inclusion of Children with Special Needs in Educational Institutions in Slovenia

Education of students with special needs in Slovenia dates back 180 years, but inclusion remains problematic despite legislative changes in the 1980s and 2000s. Teachers often feel unqualified to work with students with special needs and believe that including them in regular classrooms hinders their work with other students. The connection between kindergartens, primary schools, and secondary schools is inadequate, and collaboration between specialized and regular schools is weak. Thus, equity in the Slovenian education system has not yet been achieved, as the achievements of students with special needs are lower than those of their peers, and there are significant differences in their choice of secondary education. Although changes have been made in recent years to support inclusion – such as professional centres and early intervention – the shift from a medical discourse to perceiving inclusion as a general pedagogical topic has not yet occurred.

Keywords: inclusion, special needs, teachers, equity, school system