



INKLUZIVNOST DODATNE PODPORE IN POMOČI ZA UČENCE

KATJA JEZNIK

Potrjeno/Accepted
4. 9. 2020

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
25. 3. 2022

KORESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Ključne besede:

dodatna strokovna
pomoč, inkluzija,
mobilni specialno in
rehabilitacijski pedagog,
učne težave

Keywords:

additional support and
assistance, inclusion,
mobile special
rehabilitation educator,
learning difficulties

UDK/UDC:

37.091.12-057.86:376

Izvleček/Abstract Raziskave kažejo, da so rešitve na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami uspešne pri izboljšanju njihovih akademskih dosežkov, manj pa pri njihovi socialni vključenosti. V članku je predstavljena študija primera dodatne podpore mobilnih specialnih in rehabilitacijskih pedagogov učencem, za katere so na šolah presodili, da potrebujejo dodatno spodbudo pri doseganju ciljev, niso pa identificirani kot učenci s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je razumevanje pojma inkluzije in ali se aktivnosti podpore učencem prekrivajo z že uveljavljenimi praksami. Ugotovili smo neenotno razumevanje pojma inkluzije ter usmerjenost v drugačno sodelovanje z učenci. Kljub spodbudnim ugotovitvam je oblikovanje čim manj izključujočih praks velik izziv.

Inclusiveness of additional support and assistance for students

Research shown that solutions for children with special education needs are successful in improving their academic performance, but less successful in improving their social inclusion. This article presents a case study of additional support from mobile special and rehabilitation educators for students who need extra encouragement to achieve their goals but are not identified as children with special needs. The research focus was understanding of inclusion and identifying overlapping activities with established practices. A patchy understanding of inclusion was found and a focus on working differently with students. Despite the encouraging findings, designing inclusive practices stays a major challenge.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.15.1.71-90.2022>

Besedilo / Text © 2021 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Uvod

Inkluzija in inkluzivnost kot vrednotna naravnost sta znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema temeljno vodilo in vse bolj tudi kriterij presoje ustreznosti različnih sistemskih odzivov na šolanje otrok s posebnimi potrebami in drugih pogosto izključenih skupin učencev (Audrin, 2015; Florian, 2014, 2015; Lesar, 2019; Thomas, 2013). Če je sprva pojem inkluzija zgolj nadomeščal pojem integracija, postaja danes distinkcija med obema pojmomoma vse bolj razvidna. Haug (2017) razlike med pojmomoma opredeli skozi prizmo praks vključevanja oseb s posebnimi potrebami v večinske šole v treh fazah, ki jih lahko prepoznamo tudi v slovenskem šolskem sistemu. Podobno kot v nekaterih drugih evropskih državah so se v Sloveniji večji poskusi vključitve otrok s posebnimi potrebami v večinske šole in t. im. prva faza inkluzije po Haug (prav tam), začeli ob koncu 20. stoletja. Vodilo vključevanja je bilo prepričanje, da bo fizična vključitev učenca sama po sebi imela pozitivne učinke. Vendar se je v tujini že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja izkazalo, da sprememba lokacije izobraževanja ne odpravi segregacije, marginalizacije in diskriminacije učencev, podobne kritike pa so bile izpostavljene tudi v Sloveniji (Lesar, 2009). Haug (2017) drugo fazo razvoja inkluzije opredeli v smislu ožje naravnosti ukrepov vključevanja na sam pedagoški proces. V Sloveniji lahko takšno razumevanje inkluzije zaznamo predvsem v letih po sprejetju *Zakona o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami* (ZOUPP-1, 2011) leta 2000, ki je kljub nekaterim spremembam, aktualen še danes. Učenci s posebnimi potrebami naj bi postali bolj polnopravni člani oddelkov in šole s tem, ko imajo dostop do prilagojenih programov, diferencirane in individualizirane podpore ter prilagojenega ocenjevanja. Posledično se v izobraževalnih ustanovah pojavi potreba po večjem številu kadra s specialno-pedagoško izobrazbo, ti kadri pa nosijo tudi vse večji delež odgovornosti za uspeh in vključenost učencev (Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019). Zadnja, tretja faza oz. širše razumevanje inkluzije po Haug (2017) pa v ospredje postavi prepričanje, da mora šola sprejeti raznolikost kot temeljno pozitivno izhodišče svojega delovanja, inkluzija pa ni vezana zgolj na učence s posebnimi potrebami, temveč je namenjena vsem (pogosto izključenim) učencem. Z drugimi besedami, gre za premik od specialno-pedagoškega razumevanja procesov vključevanja k obče-pedagoškemu (Florian, 2015; Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019; Lesar, 2009, 2019).

V okviru tako široke zasnove razumevanja inkluzije bo v prispevku predstavljena študija primera prakse dodatne pomoči in podpore učencem, ki niso imeli statusa učenca s posebnimi potrebami, pa so na šolah presodili, da za večjo vključenost potrebujejo nekaj dodatne spodbude, usmerjene pomoči in podpore. Slednje ni bilo usmerjeno le v dodatno strokovno pomoč učencu v primeru učnih težav, ampak širše, upoštevajoč tudi posameznikovo izvorno družinsko okolje in splošno socialno vključenost. V nadaljevanju predstavljeni študiji primera je dodatno podporo in pomoč devetim učencem nudila skupina devetih mobilnih specialno rehabilitacijskih pedagogov (v nadaljevanju SRP), ki so sodelovali v projektu Evropskega socialnega sklada *Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam* (2017–2020). Šlo je za projekt, ki se je izvajal v okviru prednostne osi *Socialna vključenost in zmanjševanje tveganja revščine* in prednostne naložbe *Aktivno vključevanje, tudi za spodbujanje enakih možnosti in aktivne udeležbe ter povečanje zaposljivosti*. Namenjen je bil razvoju oz. nadgradnji in izvajanju 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.

Temeljni namen študije lahko opredelimo skozi dva cilja. Kot prvo nas je zanimalo, kako v projekt vključeni mobilni SRP razumejo inkluzijo in na kakšen način se le-ta po njihovi oceni udejanja v praksi. Dolga tradicija ločenega šolanja oseb s posebnimi potrebami in ločenega izobraževanja pedagoških delavcev rezultira v pogosto ločeni obravnavi tako ali drugače izključenih učencev v večinski šoli. Širše razumevanje inkluzije pa odgovornost za vključenost prenaša na vse partnerje vzgojno-izobraževalnega procesa (Gregorčič Mrvar idr., 2020), zato je pomembno tako poznavanje različnih predstav o tem, kaj posameznim strokovnim delavcem pomeni inkluzija, kot tudi oblikovanje bolj inkluzivno naravnanih strategij dela z učenci. Kot drugo nas je tako zanimalo morebitno prekrivanje projektnega modela z že uveljavljenimi sistemskimi ukrepi v šolah (predvsem z dodatno strokovno pomočjo in petstopenjskim modelom učne pomoči za učence z učnimi težavami).

Prepričanja in stališča pedagoških delavcev o inkluziji

Uresničevanje načel inkluzije v pedagoški praksi ni enostaven proces, avtorji različnih raziskav pa ugotavljajo, da poleg zagotavljanja sistemskih možnosti za inkluzijo, na uspešnost procesa vplivajo tudi prepričanja in stališča pedagoških delavcev (Kobal Grum, 2018; Lesar, Majcen in Podlessek, 2020; Schmidt in Vrhovnik, 2017; Štemberger in Riccarda Kiswarday, 2018). Raziskave, ki se ukvarjajo s proučevanjem stališč in pogledov različnih pedagoških delavcev o inkluziji, so usmerjene na proučevanje določene ciljne skupine, npr. študentov pedagogike in andragogike (Mažgon, Jeznik in Skubic Ermenc, 2018), pa tudi na primerjave stališč med različnimi pedagoškimi delavci, npr. med vzgojiteljicami in učitelji (npr. Štembeher in Riccarda Kiswarday, 2018) ter tudi na odnos pedagoških delavcev do specifičnih skupin oseb s posebnimi potrebami (Kuronja, Čagran in Schmidt, 2019). Manj pa je raziskav, v katerih bi bile preučevane razlike med specialno-rehabilitacijskimi pedagogi in ostalimi pedagoškimi delavci. Izpostavimo lahko ugotovitve raziskave (Jeznik in Kotnik, 2018), kjer so bili primerjani pogledi specialno-rehabilitacijskih pedagogov, mentorjev in prostovoljcev, ki so se udeležili *Mednarodnega festivala Igraj se z mano*. Gre za festival, ki si že desetletja pod organizacijo Centra Janeza Levca v Ljubljani in Društva za kulturo inkluzije prizadeva za izvedbo številnih aktivnosti, odprtih za vse, ne glede na različnost. Čeprav je šlo za raziskavo, ki je bila vezana na proučevanje specifičnega konteksta inkluzivno naravnane dogodka, so nakazane ugotovitve zaskrbljujoče. Izkazalo se je, da so predstavniki društev in nevladnih organizacij v povprečju bolj naklonjeni inkluziji kot zaposleni v splošnih in specializiranih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Hkrati pa se prav slednji ocenjujejo kot najboljše usposobljeni za spodbujanje inkluzivne skupnosti. Kot je izpostavljeno v raziskavi, to utrjuje prepričanje, da je zagotavljanje inkluzije znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov predvsem v domeni specialne in rehabilitacijske pedagogike in ne vrednota celotne skupnosti, vrednota na sebi, kot to predpostavlja širši pogled na inkluzijo. Z drugimi besedami, vzpostavlja se vprašanje, ali gre pri tem za dominacijo specialno-pedagoškega diskurza o inkluziji, ki pa ga lahko razumemo v luči ožjega razumevanja inkluzije (Haug, 2017).

Dodatna strokovna pomoč in petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami

Poleg prepričanj pedagoških delavcev pa je pomemben temelj uresničevanja inkluzije tudi omogočanje določenih ukrepov in prilagoditev na sistemski ravni. V nadaljevanju izpostavljamo dve, v našem prostoru dobro uveljavljeni strategiji, pravico učencev s posebnimi potrebami do dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) in petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami.

DSP je pravica otrok in mladostnikov, ki imajo izdano odločbo o usmeritvi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (ZOUPP-1, 2011). Delež učencev, ki imajo v Sloveniji odločbo o usmeritvi v določen izobraževalni program, je primerljiv z ostalimi evropskimi državami in se v zadnjih letih ustavlja okoli 8 % celotne populacije šoloobveznih otrok. Okoli 2 % populacije se šola v specializiranih vzgojno izobraževalnih ustanovah, okoli 6 % populacije pa je vključenih v običajne šole (Statistika in analize ..., 2020). DSP je znotraj veljavnega sistema vzgoje in izobraževanja organizirana na dva načina: kot dodatna strokovna pomoč, ki jo izvaja mobilna specialno rehabilitacijska služba kot del pomoči, ki jo običajnim šolam nudijo specializirane vzgojno izobraževane ustanove, ali pa so izvajalci DSP zaposleni na matičnih šolah učencev s posebnimi potrebami.

Leta 2016 je bila opravljena evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z veljavno zakonodajo (Vršnik Perše idr., 2016). Raziskava je med drugim pokazala pomemben pozitiven učinek DSP na akademske dosežke, manj učinka pa naj bi imel DSP na socialno vključevanje učencev, kar avtorje poročila vodi k predlogu, da se okrepi tudi druge vrste strokovne pomoči za otroke, hkrati pa se premisli in spremeni obstoječe prakse.

Manjše spremembe na področju dela z učenci so bile uvedene že po letu 2008, ko je bil v okviru projekta *Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli"* (Magajna, Čačinovič Vogrinčič, Kavkler, Pečjak in Bregar-Golobič, 2008) predstavljen tako imenovan petstopenjski model učne pomoči oz. kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami, izjava o uresničevanju zastavljenih korakov pa je od leta 2015 sestavni del dokumentacije ob vložitvi zahtevka za usmerjanje posameznika kot osebe s posebnimi potrebami v določen izobraževalni program.

Prva stopnja pomoči je pomoč učitelja, ki s pomočjo notranje diferenciacije in ob upoštevanju načel individualizacije izpelje čim več ukrepov, s katerimi se zmanjšajo ali pa odpravijo učne težave posameznega učenca. Na tej stopnji pomoči se pomoč nanaša tudi na pomoč učencu v okviru dopolnilnega pouka ter v okviru podaljšanega bivanja (Magajna idr., 2008). Če pri tem učitelj ni uspešen oz. če učitelj presodi, da potrebuje ob tem pomoč, se mu pri naslednjem koraku pridruži šolska svetovalna služba. Naloga šolske svetovalne službe je v tej fazi trojna. Šlo naj bi hkrati za opazovanje učenca in svetovanje staršem oz. skrbnikom učenca, kot tudi za pomoč in svetovanje učitelju (prav tam, Čačinovič Vogrinčič, 2009). Pri tretjem koraku gre za nudenje skupinske ali individualne učne pomoči učencu, po potrebi pa se opravijo tudi dodatni diagnostični postopki. Če tudi to ni dovolj, naj bi se v četrtem koraku vključilo svetovanje zunanje ustanove, katerih mreža je pogosto vezana le na večja mestna središča. Peti korak pomeni uvedbo postopka usmerjanja v skladu z veljavno zakonodajo (ZOUPP-1, 2011).

Metodologija

Študija primera: modifcirana izvedba DSP

Kljub izpostavljenim sistemskim rešitvam ne moremo zaključiti, da smo v Sloveniji optimalno uspešni pri uresničevanju načel inkluzije v pedagoški praksi. Irena Lesar (2018, str. 125) strne nekatere dokaze, da je naš šolski prostor ob obstoječih sistemskih rešitvah prežet s specialno-pedagoško paradigmo: izhajanje iz individualistične perspektive, ki predpostavlja prilagoditev posameznika skupnosti, v katero je vključen; medicinska obravnava posameznika s posebnimi potrebami vodi v iskanje rešitev na ravni telesa in ne širše; oblike pomoči se oblikujejo glede na medicinske diagnoze in ne na osnovi razmisleka o tem, kje in kako se oseba najbolje uči; DSP se izvaja po sistemu »pull out« izven razreda, poučevalna praksa učitelja pa ostaja nespremenjena idr.

Nekatera izpostavljena spoznanja, ki o(ne)mogočajo uresničevanje inkluzije v praksi, so botrovala k oblikovanju aktivnosti v okviru projekta Evropskega socialnega sklada *Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam*. Širša ideja projekta je bila povezana z realizacijo dela predlogov Bele knjige (2011), ki je predvidela ustanovitev mreže strokovnih in podpornih centrov ter referenčnih vrtcev in šol.

Strokovni centri naj bi predstavljali središča visoko kompetentnih strokovnjakov, ki lahko z inovativnimi rešitvami, strategijami in metodami dela nudijo ustrezno podporo otrokom in mladostnikom, njihovim družinam, vrtcem in šolam ter drugim ustanovam, ki delajo z otroki s posebnimi potrebami. Centri naj bi bili tudi povezovalne ustanove med zdravstvom, socialno, vzgojno-izobraževalnim sistemom in družino. Tako naj bi omogočili in dopolnili obstoječe oblike pomoči, nujne za posameznikov optimalen razvoj in socialno vključenost. Deloma se podobna ideja verjetno o uresničuje tudi skozi novoustanovljene *Centre za zgodnjo obravnavo*, ki so skladno z *Zakonom o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP)* (2017) prevzeli vodenje postopka usmerjanja otrok na ravni predšolske vzgoje, uspešnost delovanja centrov pa bo razvidna po opravljenih evalvacijah uresničevanja zastavljenih ciljev v praksi.

Ena od aktivnosti omenjenega projekta je bila namenjena podpori učencem, ki (še) niso imeli odločbe o usmeritvi v določen izobraževalni program, pa so na šolah prepoznali, da bi jim pomoč mobilnega SRP koristila. Osnovna ideja je bila, da se za učence razvije strategije pomoči, ki ne bi bile usmerjene le v dodatno strokovno pomoč učencu v primeru učnih težav ali posebnih potreb, ampak širše, upoštevajoč tudi posameznikovo izvorno okolje (pomoč staršem oz. skrbnikom otroka) in splošno socialno vključenost. V nadaljevanju bomo odgovorili na dva vprašanja:

- Kako v projekt vključeni mobilni SRP razumejo inkluzijo in na kakšen način se le-ta po njihovi oceni udejanja v praksi?
- Ali in na kakšen način se pomoč in podpora učencem znotraj projekta prekriva z uveljavljenimi sistemskimi rešitvami (DSP in petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami)?

Opis proučevane populacije

V študijo primera je bilo vključenih 9 učencev in 9 mobilnih SRP, ki so v šolskem letu 2017/18 svojo osnovno delovno obveznost dopolnjevali z urami zgoraj predstavljenega projekta. Vsi mobilni SRP so imeli zahtevano univerzitetno izobrazbo za delovno mesto. Povabljeni so bili tako izvajalci na začetku delovne poti kot tisti, ki imajo več izkušenj. V času raziskave so sodelovali z eno ali z dvema šolama, med katerimi je bila ena velika primestna šola z nad 1000 učenci, večinoma pa je šlo za srednje velike mestne šole. Samoocena kakovosti sodelovanja mobilnih SRP s šolami, ki smo jo izmerili v sklopu naše raziskave, je bila visoka.

Na lestvici od 1 (*Zelo neuspešno*) do 10 (*Zelo uspešno*) nihče ni izbral ocene pod 8, pet ocen se je gibalo med 9 in 10, štirje pa so izbrali oceno 8.

Učence opisujemo na osnovi odgovorov, ki so jih o njih podali mobilni SRP. Ugotovili smo, da je en SRP učenca za sodelovanje v projektu izbral sam, enega je izbralo vodstvo šole, dva šolska svetovalna služba (v nadaljevanju ŠSS), ostalih pet učencev pa je bilo izbranih ob sodelovanju mobilnega SRP, učiteljev, ŠSS ter staršev. V večini primerov je šlo za učence prve triade osnovne šole. Trije so bili v času trajanja raziskave stari 7 let in so obiskovali 2. razred, trije so bili stari 8 let in so obiskovali 3. razred, en učenec je bil star 10 let in je obiskoval 5. razred, dva učenca pa sta obiskovala tretjo triado, en 7. in en 8. razred.

Med trditvami, povezanimi z učenci, so mobilni SRP štirikrat izbrali izjavo, da *učenec nima takšnih težav, da bi ga zaradi tega bilo potrebno usmeriti kot učenca s posebnimi potrebami*. Po dvakrat sta bili izbrani izjavi: *učence bi po moji oceni moral biti v postopku usmerjanja, vendar postopek do sedaj ni bil sprožen in učenec bi po moji oceni moral biti usmerjen, a kljub svetovanju staršem ali skrbnikom, da vložijo vlogo za usmerjanje, postopek ni bil pričet*. Enkrat je bila izbrana izjava, da *je bil otrok usmerjan na predhodni stopnji izobraževanja*, nikoli pa, da *je učenec v postopku usmerjanja*.

Pri opredelitvi prvih opažanj pri izbranem učencu (vprašanje se je glasilo: *Opišite vašo prva opažanja o učencu_ki*) je večina mobilnih SRP izpostavila več stvari. Le en zaradi nepoznavanja učenca ni opredelil ničesar. V šestih primerih so med drugim izpostavljene *učne težave*, le v enem primeru je eksplicitno navedeno, da je izbran učenec *učno uspešen*. V treh primerih je izpostavljena *ustrezna socialna vključenost učenca*, v dveh primerih pa so izpostavljene tudi *vedenjske težave*. V treh primerih je izpostavljeno *neugodno socialno ekonomsko izvorno okolje otroka*.

Mobilni SRP so opredeljevali tudi poglavitne težave učencev. Vprašanje se je glasilo: *Če bi imel_a učenec_ka odločbo o usmeritvi, bi verjetno bile njegove_njene poglavitne težave povezane s področjem (označite lahko več odgovorov): a) vedenja; b) doseganja standardov znanja; c) vključenosti v razred kot skupnosti (sprejetost med vrstniki); d) družinske skrbi (zanemarjen otrok); e) vključenosti v razred (tih, nemoteč, neviden, spregledan otrok); f) Drugo*.

Pet vprašanih je izbralo odgovor *težave na področju doseganja standardov znanja*, trije so izbrali odgovor *družinske skrbi (zanemarjen otrok)*, dva odgovor *vedenje*, dva *vključenost v razred kot skupnost (sprejetost med vrstniki)* in en *drugo* (*Ni opaziti, da bi potrebovala usmeritev, le dopolnilni pouk; Neverbalne specifične učne težave*). Enkrat je bil izbran odgovor *vključenost v razred (tih, nemoteč, neviden, spregledan otrok)*.

Kot glavni kriterij izbire učenca (vprašanje se je glasilo: *Opišite glavne kriterije, ki ste jim sledili pri izbiri učenca_ke, ki ste ga povabili k sodelovanju v projektu*) je bilo trikrat navedeno, da naj bi šlo za učenca, ki *nima odločbe* in da je možno *dobro sodelovanje s starši*. Ostali kriteriji so bili še *dobro sodelovanje z razredničarko, otrok iz nespodbudnega okolja, prešolan otrok in učenec prve triade*.

Zbiranje in obdelava podatkov

Na uvodnem srečanju junija 2017 so bila v projektu sodelujočim mobilnim SRP predstavljena osnovna izhodišča raziskave s povabilom, da na šolah, s katerimi sicer sodelujejo, izvedejo poizvedbo o tem, katere učence bi bilo smiselno povabiti v sodelovanje v raziskavi in pred realizacijo pridobijo tudi soglasja vključenih oz. njihovih staršev, skrbnikov.

Na drugem srečanju oktobra 2017 so bila sodelujočim mobilnim SRP predstavljena izhodišča raziskave. Za namene študija primera je bil pripravljen avtorski elektronski vprašalnik, na katerega so sodelujoči mobilni SRP odgovarjali v decembru 2017. Vprašalnik je bil posredovan na elektronske naslove sodelujočih. Izpolnjeni vprašalniki so bili kot odgovor na elektronsko pošto posredovani avtorici raziskave. Vprašalnik je bil sestavljen iz sklopa splošnih vprašanj (izobrazba, število let delovnih izkušenj, velikost šole ipd.), vprašanj o učencu oz. učenki, s katero je mobilni SRP sodeloval v okviru raziskave (opažanja o otroku, kriteriji za izbor otroka itd.) in sklopa vsebinskih vprašanj (razumevanje inkluzije, podobnosti in razlike med modelom pomoči in podpore ter DSP in petstopenjskim modelom pomoči ipd.). Del vprašanj je bilo zaprtega tipa, del pa odprtega tipa. Podatki so bili obdelani na dveh ravneh. Odgovore na zaprti tip vprašanj smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike (f). Odgovore na vprašanja odprtega tipa pa smo najprej uredili, razčlenili na enote kodiranja in jim pripisali temeljne pojme oziroma kode. Slednje smo združili v kategorije, ki smo jih nato primerjali med seboj in jih razporedili v domnevne odnose, na podlagi česar smo oblikovali interpretacije. Izjava posameznika je lahko razvrščena v več kategorij, zato je izjav več kot pa je bilo sodelujočih mobilnih SRP v raziskavi.

Marca 2018 je bilo s sodelujočimi mobilnimi SRP organizirano tretje srečanje. Srečanje je bilo namenjeno predstavitvi prvih obdelav pridobljenih podatkov. Udeleženci so imeli priložnost, da so dodatno pojasnili svoja razmišljanja in s tem sooblikovali ali pa potrdili interpretacije podatkov (Telban, 2014), kar je pomembna prednost kvalitativno zastavljenih raziskovalnih pristopov, npr. študije primera.

Rezultati

Razumevanje in uresničevanje inkluzije

Glede na nekatere uvodoma predstavljene raziskave o pogledih pedagoških delavcev na inkluzijo smo predpostavili, da je razumevanje inkluzije pri specialno-rehabilitacijskih pedagogih ožje (Haug, 2017), povezano predvsem z integrativnim vidikom vključevanja učencev v šolsko sredino, v ospredju pa doseganje akademskega znanja in specialno-didaktične prilagoditve učnega procesa. Rezultati analize so razvidni v tabeli 1, v nadaljevanju pa podatke dopolnjujemo še z izbranimi izjavami.

Tabela 1: Razumevanje inkluzije

Kategorija	Koda	Število
Ožje razumevanje inkluzije	Vključenost v razred večinske šole Specialno-didaktične prilagoditve	3
Ožje in širše razumevanje inkluzije	Za vse učence Bogatenje skupnosti	2
Širše razumevanje inkluzije	Okolje se prilagaja posamezniku Obče-pedagoške spremembe učnega procesa Prilagajanje okolja za vse otroke na vseh ravneh izobraževanja Sprememba kulture vzgojno-izobraževalne ustanove	4

S kvalitativno analizo podatkov lahko le deloma potrdimo zgoraj zapisno predpostavko. V zapisih se odraža vse od ožjega do širšega razumevanja inkluzije. Ožje razumevanje vključuje poudarek na vključenosti in šolski uspešnosti posameznika v razredu večinske šole, kar ilustrira naslednji zapis: *Pod pojmom inkluzija razumem vključenost učenca s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo in s tem prilagajanje okolja otroku, da bo le-ta lahko uspešen v šoli, ki jo obiskuje.*

Pomen specialno-didaktičnih prilagoditev ilustrira sledeči zapis: *Pri tem pa se mu prilagodijo metode dela, pripomočki, čas in prostor, obenem pa se iščejo še druge možnosti, s katerimi bi lahko otrok pridobil različne izkušnje za uspešno vključenost v družbo.*

V dveh zapisih lahko prepoznamo prepletanje ožjega in širšega razumevanja inkluzije.

V enem primeru gre za razmislek o vseh učencih: *Seveda naj bi to veljalo tudi za učence, ki niso usmerjeni kot otroci s PP, vendar imajo določene primanjkljaje oziroma posebnosti.*

V drugem pa je v ospredju razumevanje drugačnosti kot bogatenje skupnosti: *Mislím, da je to tudi priložnost za bogatenje ostalih otrok in tudi učiteljev na šolah.*

V štirih primerih je prevladovalo širše razumevanje inkluzije. Vsak zapis odraža različen poudarek. Enkrat je v ospredju težnja, da se okolje prilagaja posamezniku: *Pod pojmom inkluzivnost razumem, da je okolje (v našem primeru šola) prilagojeno potrebam manjšine (nasprotje od integracije).* V drugem zapisu je v ospredju razmislek o potrebi po obče-pedagoških spremembah učnega procesa: *Ne le, da smo usmerjeni na otrokove težave in primanjkljaje, pač pa predvsem kaj otrok potrebuje. S tem mislim, da bi se moralo poučevanje prilagoditi vsem otrokom. Pogosto opažam, da so otroci željni znanj, vendar jih sprejemajo na drugačne načine ... zavračajo frontalne oblike poučevanja. Nove generacije otrok vedno bolj kažejo potrebe po gibanju med učenjem, lažje, hitreje in z zanimanjem sprejemajo informacije, ki so jim posredovane po več senzornih poteh. Seveda pa je za takšen način poučevanja potrebna velika fleksibilnost učitelja, morda tudi manjša skupina otrok ter možnost uporabe različnih pripomočkov. Vsekakor je učitelj glavna oseba v procesu inkluzije, vendar menim, da bi moral imeti večjo podporo in pomoč.*

V enem zapisu je poudarek na prilagajanju učnega okolja za vse otroke na vseh ravneh izobraževanja: *V procesu vzgoje in izobraževanja od vrtca do fakultete imamo učence, dijake in študente iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, ki potrebujejo posebne prilagoditve učnega procesa in učnega okolja, če želimo, da se v vrtcih in šolah dobro počutijo in so uspešni.*

Enkrat pa gre za težnjo po spremembi kulture vzgojno-izobraževalne ustanove: *Inkluzija poskuša delovati v smeri spreminjanja kulture vzgojno-izobraževalne ustanove, v smeri sprejetosti vsakega posameznika.*

Ugotovimo lahko, da med v raziskavo vključenimi mobilni SRP prepoznamo mešan diskurz o razumevanju inkluzije. Ugotovitev dopolnjujemo z odgovori mobilnih SRP na vprašanje, do kakšne mere se opisana predstava o tem, kaj je inkluzija, udejanja v šolski praksi. Na lestvici od 1 do 10 (*1 = Se sploh ne uresničuje, 10 = Se popolnoma uresničuje*) je bila enkrat bila izbrana ocena 3, dvakrat je bila izbrana ocena 5, enkrat je bila označena ocena med 5 in 6, štirikrat ocena 6 in enkrat ocena 9. Ugotovimo lahko, da se to, kar mobilni SRP opredelijo kot inkluzijo, le deloma udejanja v praksi. Sodelujoči so svojo odločitev dodatno utemeljili in pojasnili. Dobili smo zelo raznolike utemeljitve, ki so predstavljene v nadaljevanju. V treh primerih je bilo neudejanjanje inkluzije povezano z učiteljem in z njegovo držo, pripravljenostjo za udejanjanje inkluzije.

Navajamo primer zapisa: *Nekateri učitelji so predani svojemu poklicu, se samoizobražujejo, so željni sodelovanja s specialnimi pedagogi, jih sprejmejo tudi kot suport v razredu, sprejemajo in se po svojih zmogljivostih tudi poslužujejo drugačnih oblik in metod dela, s katerimi otroci lažje usvajajo znanja. Poskušajo razumeti primanjkljaje otrok, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja ali otroke s šibkimi socialno-emocionalnimi veščinami ter šibkimi izvršilnimi funkcijami ter uvidijo kakšne pristope in načine pomoči tak otrok potrebuje. Kadar učitelj pozna in sprejme tudi različne dejavnike okolja iz katerega otrok prihaja, mu tudi lažje pomaga pri razvijanju področij, na katerih ima primanjkljaje.*

V treh primerih se razlogi nanašajo na osredotočenost le na učence z odločbami o usmeritvi: *Učenci, ki so usmerjeni, imajo dokaj veliko podpore, so vodeni in spremljani. S pomočjo ur dodatne strokovne pomoči pridobivajo dodatna znanja učnih strategij, katera jim pomagajo pri premagovanju primanjkljajev. Zaradi oblikovanja strokovnih skupin, sodelovanja z učitelji, vodstvom, svetovalno službo ter starši jim je nudena celostna pomoč. V praksi pa vseeno opažam, da je vedno več otrok, ki niso usmerjeni, a bi vseeno potrebovali neke vrste pomoči. Bodisi učno pomoč, pomoč pri razumevanju socialnih odnosov, razumevanja čustev, bodisi zaradi finančnih težav družine ali posebnih družinskih situacij, zaradi katerih so starši nezmožni nuditi potrebno pomoč svojemu otroku.*

Kot težava pa je v treh primerih izpostavljena še neustrezna usposobljenosti učiteljev: *... učitelji pa se pogosto tudi čutijo nemočne, ker ne vedo, kako organizirati učni proces, katere metode, oblike in učna sredstva uporabiti. Čutijo, da za takšno poučevanje niso dovolj strokovno usposobljeni in pogosto občutijo dodatno obremenitev.*

Dvakrat je bilo izpostavljeno, da je udejanjanje odvisno tudi od samih učencev. Navajamo primer takšnega zapisa: *Če ocenjujem inkluzivnost na šoli, kjer delam, menim, da ta proces zelo niha od učenca do učenca. Odvisno od motnje, težav ki jih učenec ima, sodelovanja staršev, socialnih razmer, odnosa učenca.*

Dvakrat so bile izpostavljene prilagoditve in njihov način upoštevanja v praksi. Predstavljamo primer zapisa: *Sam odnos, ki ga imajo učitelji do upoštevanja prilagoditev, pa je zelo različen. Nekateri bodo prilagodili le prostor, čas... spet drugi pa bodo tem učencem omogočili preveč prilagoditev. Menim, da specialni pedagogi na tem področju lahko koristno svetujemo in nudimo podporo učiteljem.*

Posamično so se pojavili še odgovori, ki v enem primeru opozarjajo na soobstoj specializiranih ustanov: *Po drugi strani pa je še kar nekaj učencev s PP (npr. glubi in naglušni ter slepi in slabovidni), ki so vključeni v specializirane ustanove in ne v redne OŠ.*

V enem primeru je problematizirana integrativna naravnost šol: *Osebnostno menim, da smo še vedno v večji meri na stopnji integracije. Otroci s primanjkljaji so vključeni v redne osnovne šole in se po svojih zmogljivostih prilagajajo učnemu okolju. Kljub temu, da jim je z zakonom omogočen širok spekter prilagoditev, pa vendar v svoji praksi opažam, da kljub dodatni strokovni pomoči in sodelovanju učitelja s specialnim pedagogom v nekaterih primerih učno okolje še vedno ni prilagojeno otrokom.*

Le ena izjava je naravnana v prid udeležanja inkluzije v praksi. Zapis je predstavljen v celoti: *Na šoli, ki je v projektu, se v resnici udeležanja skoraj do maksimuma še pri učencih, ki nimajo odločb, glede na razpoložljive kapacitete učiteljev in ur.*

Odgovori, ki so jih podali sodelujoči, so obsežni, je pa hkrati razvidno, da mobilni SRP poglobljuje razloge neudeležanja inkluzije vežejo na dejavnike izven svoje profesionalne vloge.

Prekrivanje pomoči in podpore učencem z utečenimi sistemskimi ukrepi

Kot smo izpostavili v prvem delu članka, so dosedanje raziskave o vrednotenju rešitev inkluzivno naravnega izobraževanja v Sloveniji že pokazale, da je ena od pomanjkljivosti DSP usmerjenost v doseganje akademskih dosežkov, socialna vključenost pa je v ozadju (Vršnik Perše idr., 2016). Ker nas je zanimalo, ali s projektno aktivnostjo lahko preusmerimo pozornost iz akademskih tudi na druge cilje vzgojno-izobraževalnega procesa, smo v raziskavi sodelujoče mobilne SRP prosili, da naštejejo in razložijo nekaj splošnih ciljev, ki so jih za učenca zastavili ob začetku projekta. Poudarili smo, da cilji ne rabijo biti enaki ciljem, ki jih sicer zapišejo v individualiziran plan učencev z odločbo o usmeritvi v določen izobraževalni program.

Analiza odgovorov je pokazala, da so bili v enem primeru v ospredju cilji, ki so bili osredotočeni predvsem na socialne kompetence učenca: *Vključevanje v ožje in širše okolje, sprejemanje novega, socialna vključenost, samopodoba, govor in jezik.*

V drugem primeru pa so bili v ospredju akademski dosežki: *Učenka izboljša motivacijo za branje (sama izbere knjigo, ki bi jo prebrala in jo prinese k uri). Učenka izboljša tehniko branja in bralno razumevanje (loči vidno podobne črke, bere z ustreznim tempom, samostojno uporablja strategije pred, med in po branju). Učenka izboljša samokontrolo zapisa (samostojno popravi napake v zapisu, pravilno zapiše pravopisno težje besede).*

Pri ostalih sedmih zapisih je šlo za prepletanje akademskih dosežkov s socialnimi kompetencami. Podajamo primer: *Učenec izboljša dosežke na šolskem področju (branje, pisanje, računanje) – še bolj konkretizirani podcilji znotraj tega.*

Učenec se zaveda svojih čustev v stresnih situacija ter jih zna uravnnavati. Prepozna stresne situacije in v njih nadzoruje svoje vedenje. Učenec ve, kje in kako v stresnih situacijah lahko dobi pomoč.

Drug sistemski ukrep v prid večanja inkluzivnosti šolstva v Sloveniji pa je bila uvedba petstopenjskega modela pomoči za učence z učnimi težavami. Najprej nas je zanimala samoocena poznavanja tega modela s strani mobilnih SRP in zatem še ocena uresničevanja le-tega v praksi (kaj je šola že storila; pomoč modela pri modificirani obliki izvedbe DSP, prekrivanje konceptov idr.).

Ugotovili smo, da pri samooceni poznavanja modela med mobilnimi SRP na lestvici od 1 do 10 (1 = *Ga ne poznam*, 10 = *Ga zelo dobro poznam*) prevladuje najvišja ocena 10. Izbrana je bila šestkrat, ocena 9 je bila izbrana dvakrat, ocena 8 pa enkrat. Pri oceni uresničevanja petstopenjskega modela pomoči v praksi (1 = *Ga sploh ne uresničuje*, 10 = *Ga zelo uspešno uresničuje*) pa so bili vprašani nekoliko bolj skeptični, ocene pa nižje kot pri samooceni poznavanja modela. Enkrat je bila izbrana ocena 5, dvakrat ocena 7, trikrat ocena 8 in trikrat ocena 9.

Pri presoji že izpeljanega postopka izbire in sodelovanja z izbranim učencem v odnosu do petstopenjskega modela pomoči (*kaj vse je šola že storila ...; vam je model v pomoč; se koncept prekriva s projektnimi aktivnostmi ...*) so vprašani podali različne odgovore. Dva odgovora nakazujeta na neustrezno izvajanje petstopenjskega modela pomoči v praksi. Razvidno je, da v primeru ene učenke koraki petstopenjskega modela sploh niso bili izvedeni, ker je šola v celoti spregledala učenkinе težave: *Učenka v 5-stopenjski model ni bila vključena, ker so bile njene težave vrsto let spregledane. Ko jim je bila pomoč ponujena so jo starši sprva zavračali zaradi bojazni pred stigmato. Zdaj pa so vseeno ugotovili, da učenka pomoč potrebuje in se razveselili možnosti vključitve v Projekt in se nadejajo sprožitve postopka usmerjanja v kolikor se bo to izkazalo za potrebno.*

Iz podanih odgovorov gre razbrati še, da se petstopenjski model pomoči deloma pokriva z aktivnostmi v okviru opisane raziskave, le da akademski dosežki učencev niso tako v ospredju: *Menim, da se koncept prekriva s projektnimi aktivnostmi, saj je delo z učenko podobno zadnji stopnji petstopenjskega modela. Obenem pa projekt dopušta več možnosti oz. drugačne možnosti za sodelovanje z učenko in starši. Večji poudarek je na delu s starši in sodelovanju z učitelji ter šolsko svetovalno službo.*

Mobilni SRP so korake pomoči dopolnili z možnostmi za številne druge aktivnosti z učenci. Za ilustracijo takšnega razmišljanja v nadaljevanju navajamo del odgovora: *Koncept pomoči se mi zdi ustrezno zastavljen in odlično bi bilo, če bi ga upoštevali oziroma dosledno izvajali v vseh šolah. Prepogosto so učitelji preveč storilnostno usmerjeni in največkrat prepoznavajo odstopanja le na akademski znanjih.*

Zaradi celotnega načina šolskega sistema smo po mojem mnenju preveč usmerjeni na pomoč otrokom le na kognitivnih področjih, s tem pa zanemarjamo ostala področja otrokovega razvoja, ki je tudi zelo pomembno, da bo kasneje lahko bolje razvijal svoje potencialne.

Pri samooceni načrta izvedbe aktivnosti je sedem vprašanih izbralo odgovor, da išče drugačne načine sodelovanja, izvedbe ur, le en pa odgovor, da je načrt aktivnosti enak kot za ostale učence z odločbo in IP. Pod možnost drugo je en mobilni SRP dodal še povezovanje obeh možnih odgovorov, predvsem v smislu dogovarjanja za prilagoditve z učitelji. Na osnovi odgovorov zaključujemo, da izvedenih aktivnosti ne gre enačiti z že obstoječimi oblikami podpore in pomoči učencem z ali brez posebnimi potrebami na šolah, ki so v svoji osnovi usmerjenosti izrazito orientirani na delo znotraj šolskega okolja. Opisi zastavljenih aktivnosti znotraj projektne aktivnosti pa so bili zelo raznoliki in skladni s ponudbo v urbanem okolju izvajanja projekta. Povzemamo nekaj načrtovanih aktivnosti: *Sodelovanje z zunanjimi organizacijami (Cent' r Most, Četrtna skupnost Mladi zmaji); Možnosti sodelovanja pri projektih CSD (Božiček za en dan, Dedek Mraz na gim. Bežigrad...); KinoBalon; Delavnice socialnega učenja (manjša skupina); Delavnice s psom terapevtom (še v dogovorih)- bralne urice in delavnice za vedenje in čustvovanje.; Organizacija obiskov brezplačnih dejavnosti, ki so na razpolago (Kinobalon, obiske Dedka Mraza, sprostivne delavnice, koriščenje aktivnosti v okviru Centra Most, Mladi zmaji...); Udeležba na prireditvi Noč v knjižnici ob spremstvu spec. ped. (prespi v šoli); Udeležje se delavnice za novoletni bazar in se aktivno vključi v prodajo izdelkov (pomoč spec. ped.). Udeležje se zaključnega izleta, ki ga organiziramo spec. ped. z zbranim denarjem na bazarju.; - Organizacija medvrstniške pomoči med starejšimi in mlajšimi učenci.*

V enem primeru je bila posebej predlagana skrb za krepitev medvrstniških aktivnosti: *Pomoč v razredu tudi drugim učencem, sodelovalno učenje, popoldansko prostočasno druženje s sošolci, skupen ogled kulturnih prireditev.*

V enem pa tudi skrb za odnose s starši in razrednikom: *Več aktivnega vključevanja staršev (celotne družine) in razredničarke.*

Kljub številnim predlogom o tem, kako izvesti pomoč učencem na način, ki ni osredinjena le na doseganje akademskih ciljev, v odgovorih pogrešamo razmislek o tem, kako v skladu z idejo o participaciji (Rutar, 2013; Kodele, 2017) v načrtovanje in izvedbo aktivnosti vključiti tudi same učence.

Sklepna razprava

Osnovni namen predstavljene študije primera je bil ovrednotenje pomoči in podpore učencem, za katere so strokovni delavci presodili, da bi za večjo vključenost v vzgojno-izobraževalni proces potrebovali nekaj dodatne podpore, spodbude in pomoči, pa hkrati nimajo odločbe o usmeritvi v program kot učenci s posebnimi potrebami. Aktivnosti naj ne bi bile usmerjene le v DSP učencem v primeru učnih težav, ampak širše, skladno z obče-pedagoškim razumevanjem inkluzije (Ermenc, Mažgon in Jeznik, 2019; Florian, 2015; Haug, 2017; Lesar, 2019). To pomeni, da naj bi osredotočenost pretežno na doseganje akademskih vzgojno-izobraževalnih ciljev dopolnjevala tudi osredotočenost na druge cilje, predvsem splošno vključenost posameznika v skupino itd. V iskanju bolj inkluzivno naravnanih pedagoških praks je bila pričujoča študija primera najprej osredotočena na poglede mobilnih SRP na inkluzijo. Kot drugo pa nas je zanimalo povezovanje izvedenih aktivnosti s podobnimi sistemskimi ukrepi, ki so na šolah že utečena praksa (predvsem DSP in petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami).

V prvem sklopu smo ugotovili, da lahko med mobilnimi SRP prepoznamo mešan diskurz o razumevanju inkluzije. V ospredju ožjih opredelitev inkluzije je bilo vključevanje osebe s posebnimi potrebami v šolsko skupnost brez izrazitega poudarka na prilagajanju skupnosti posamezniku. Izpostavljen je bil pomen učne uspešnosti in specialno pedagoških prilagoditev, ki so razumljene kot ključen dejavnik vzpostavitve inkluzije. V dveh zapisih je sprva ožje naravnano razumevanje pojma inkluzije v drugem delu prešlo v širše, pri čemer je bil dodan razmislek o tem, da so specialno-pedagoške prilagoditve pomembne za vse učence in da bi morali prisotnost oseb s posebnimi potrebami v skupnosti razumeti na način njenega bogatenja. Raznolikost je torej lahko razumljena kot pozitivna vrednota skupnosti. Nekaj izjav pa je bilo takšnih, da že v osnovi nakazujejo širši vidik razumevanja inkluzije. V ospredju je bilo vključevanje na način, da se okolje prilagaja posamezniku. Specialno-pedagoške prilagoditve učnega procesa nadomeščajo obče-pedagoške prilagoditve, namenjene vsem učencem na vseh ravneh izobraževanja, kar vpliva tudi na celotno kulturo in klimo vzgojno-izobraževalne ustanove.

Sklenemo lahko, da smo v naši študiji identificirali preplet ožjega in širšega razumevanja inkluzije. Ko smo mobilne SRP spraševali o udejanjanju inkluzije v praksi, pa smo med njimi zabeležili nizko mero optimizma.

To, kar mobilni SRP sami opredelijo kot inkluzija, se le deloma udejanja v praksi, kar vprašani razumejo kot posledico kombinacije treh razlogov: različne pripravljenosti učiteljev za udejanjanje inkluzije, osredotočenosti učiteljev le na učence z odločbo o usmeritvi v določen izobraževalni program in dvoma v ustrezno usposobljenost učiteljev. Izpostavljeno potrjuje ugotovitve nekaterih drugih raziskav, katerih rezultati opozarjajo na neustrezno izobraževanje učiteljev za delo v raznolikem okolju (Lesar in Žvegljč Mihelič, 2020; Peček in Macura-Milovanović, 2015, 2019). Naj izpostavimo, da so vprašani razloge neudejanjanja inkluzije iskali predvsem izven svoje profesionalne vloge, kar morda nakazuje tudi na nemoč posameznikov pri doseganju inkluzivne vrednotne naravnosti v določeni skupnosti. Slednje odpira tudi vprašanje kakovostnega sodelovanja med različnimi partnerji vzgojno-izobraževalnega procesa in njihove soodgovornosti za procese vključevanja (Gregoričič Mrvar idr., 2020).

V drugem vsebinskem sklopu smo analizirali cilje in aktivnosti dodatne podpore in pomoči. Zanimalo nas je predvsem prekrivanje aktivnosti z že uvedenimi sistemskimi rešitvami (petstopenjski model pomoči z učence z učnimi težavami in DSP). Sodelujoči mobilni SRP so bili usmerjeni v oblikovanje ciljev in aktivnosti, ki naj ne bi bili enaki praksi izvajanja DSP za učence z odločbo o usmeritvi. Ugotovili smo, da si je en mobilni SRP zastavil cilje, ki so bili izraziteje naravnani na socialne kompetence učenca in en, kjer je bil večji poudarek na akademskih dosežkih. Pri večini je šlo za preplet akademskih dosežkov s socialnimi kompetencami. Ugotovili smo še, da mobilni SRP po samooceni dobro poznajo petstopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami, ocena uresničevanja le-tega v praksi pa je nekoliko nižja. Vrednotenje aktivnosti glede na prakso petstopenjskega modela pa je pokazalo, da so mobilni SRP korake petstopenjskega modela uspešno nadgradili in dopolnili z drugimi raznolikimi aktivnostmi.

Sklenemo lahko, da projektnih aktivnosti ne gre enačiti z že obstoječimi oblikami podpore in pomoči učencem z ali brez posebnih potreb, neizkoriščen pa ostaja pomen participacije otrok v odločitvah, ki se tičejo prav njih. Tadeja Kodele (2017) je na primer ugotovila, da obstaja pomembna povezanost med kulturo ustanove in stopnjo participacije učencev z učnimi težavami. Po mnenju šolskih svetovalnih delavcev in učencev prav participacija lahko pomembno vpliva na zmanjšanje oz. odpravo učnih težav in k večji motivaciji učencev za šolsko delo (prav tam), verjetno pa tudi na splošno vključenost učencev.

Čeprav ima opisana študija primera omejitve in rezultatov ni mogoče posploševati, lahko opisane aktivnosti mobilne SRP podpirajo pri načrtovanju in izvedbi raznolikih in pestrih dejavnosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Ne smemo pa mimo še nekaterih odprtih vprašanj, ki pa presegajo razsežnost pričujoče študije. Izpostavimo lahko predvsem vlogo mobilnega SRP v odnosu do ostalih podpornih služb šole. Specialno-rehabilitacijski pedagogi so v organizacijskem smislu trenutno na šoli lahko zaposleni kot mobilni SRP (kot je to v primeru opisanega projekta), lahko pa so zaposleni neposredno na šoli. V tem primeru se umeščajo v organizacijske organe šole in se njihov odnos z vodstvom, učitelji, učenci in starši verjetno razlikuje od situacij, ko mobilni SRP pride na šolo enkrat ali večkrat tedensko za izvedo ur DSP. Hkrati pa nimamo podatkov o tem, ali se na šolah zaposleni SRP prepoznava kot učitelji ali kot del ŠSS. Gre za vprašanje razumevanja dodatne pomoči in podpore učencem kot temeljne naloge ŠSS ali učitelja (SRP kot drugi učitelj v razredu za učenca z DSP). A vendar naj bi inkluzivnost bolj kot iskanje ustreznih sistemskih rešitev zaposlitve posameznega pedagoškega delavca, pomenila vsakokratno oblikovanje čim manj izključujočih praks in odzivov.

Literatura

- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion, *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121, DOI: 10.1080/03054985.2015.1006614.
- Bela knjiga o VIZ v RS* (2011). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (Dostopno: 15. 7. 2020.)
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2009). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ermenc, K. S., Jeznik, K., in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294, DOI: 10.1080/08856257.2014.933551.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šteh, B., in Šarič, M. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.
- Jeznik, K., in Kotnik, B. (2018). Inkluzivnost specialne vzgojno-izobraževalne institucije, V *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*, Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Str. 138–148.

- Kobal Grum, D. (2018). Psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja: analiza sistematičnega pregleda, V: *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 93–102.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav: doktorska disertacija*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Kuronja, M., Čagran, B., in Schmidt, M. (2019). Teachers' sense of efficacy in their work with pupils with learning, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*, 24(1), 36–49. DOI: 10.1080/13632752.2018.1530499.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2018). Celovitejšo razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti, V *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebam*, Kamnik: CIRIUS. 117–139.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem, *Sodobna pedagogika*, 70(1), 50–69.
- Lesar, I., in Žvegljč Mihelič, M. (2020). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International journal of inclusive education*, 24(7), 739–753.
- Lesar, I., Majcen, I., in Podlesek, A. (2020). Stališča (bodočih) pedagoških delavcev kot temelj kakovostnega vključevanja otrok priseljencev. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu*, 52, 47–164.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., in Bregar-Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mažgon, J., Jeznik, K., in Skubic Ermenc, K. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE open*, 84(21), 1–10.
- Peček, M., in Macura-Milovanović, S. (2015). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 21(3), 260–276. DOI: 10.1080/13540602.2014.953824.
- Peček, M., in Macura-Milovanović, S. (2019). Defining the boundaries of inclusion within compulsory education and teacher education, V *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities*, 45–69. Berlin: Peter Lang.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Schmidt, M., in Vrhovnik, K. (2017). Inkluzija učencev s posebnimi potrebami in stališča učiteljev osnovnih ter srednjih poklicnih šol, V: *Razsežnosti sodobnih učnih okolij*, Koper: Založba Univerze na Primorskem, 71–87.
- Statistika in analize s področja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (2020). Pridobljeno s [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebni-i_potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebni-i_potrebami.pdf) (Dostopno: 18. 7. 2020.)
- Štemberger, T., in Kiswarday Riccarda, V. (2018) Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers, *European journal of special needs education*, 33(1), 47–58.
- Telban, B. (2014). *Metode raziskovanja, argumentiranja in pisanja v humanistiki in družboslovju*, Ljubljana: ZRC SAZU.
- Thomas, G. (2013). A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M., in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: nacionalna evalvacijska študija: končno poročilo*. Maribor: UM Pedagoška fakulteta: RS MIZŠ: Pedagoški inštitut.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami /ZOPOPP/ (2017). (Uradni list RS, št. 41). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681> (Dostopno 14. 7. 2020.)

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1A/ (2011). Uradni list RS, št. 58). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (Dostopno 12. 7. 2020.)

Avtorica

Dr. Katja Jeznik

Docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-pošta: katja.jeznik@ff.uni-lj.si
Assistant professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Department of educational sciences, e-mail: katja.jeznik@ff.uni-lj.si