Inkluzivnost

Lesar, Irena. 2025. "Inkluzivnost." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*,
ur. Sabina Autor, Igor Bijuklič, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 67–80. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.67-80

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Inkluzija oz. *inkluzivnost* je v različnih jezikih (angl. *inclusion, inclusiveness, inclusivity*; nem. *Inklusion;* it. *inclusione;* hrv. *inkluzija*) izraz s skupnim korenom, ki izvira iz latinščine (*inclūs*(*us*), *inclūsiōn,* prve omembe v 15. st.). Na splošno naj bi izraz opisoval dejanje vključevanja nekoga ali nečesa oz. osebo ali stvar, ki je vključena in se uporablja v različnih znanstvenih disciplinah: v biologiji (npr. ločeno telo znotraj protoplazme celice), matematiki (npr. razmerje med dvema nizoma, ko je drugi podmnožica prvega), geologiji (npr. trdna, tekoča ali plinasta tuja snov, obdana z mineralom) (Merriam-Webster, b. l.).

Izraz inkluzija je opredeljen kot dejanje vključevanja, medtem ko je zlasti v družboslovju poleg razmisleka o vstopnih pogojih potreben še razmislek o lastnostih funkcioniranja okolja, kamor se nekdo vključuje ali je že vključen. Strukturiranost in funkcioniranje okolja namreč določenim skupinam in/ali posameznikom po vključitvi omogočata ali pa onemogočata (so)delovanje in (samo)realizacijo v tam potekajočih procesih. Zato bo v nadaljevanju uporabljen izraz inkluzivnost, ki gradi na predpostavki omogočanja vključenosti oz. fizične prisotnosti v določenem družbenem okolju, a se osredinja zlasti na značilnosti procesov, ki se v preučevanem okolju odvijajo ter vplivajo na učinke oz. rezultate na individualni in družbeni ravni. Z vidika uporabe izrazov inkluzija ter inkluzivnost na področju vzgoje in izobraževanja v slovenščini med raziskovalci sicer ni konsenza, medtem pa praktična raba kaže, da se pogosteje uporablja izraz inkluzija. Neredko se pojavljajo intence, da bi se ta strokovna termina prevedlo v slovenski jezik, npr. v delu *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce* (Grah idr., 2017), pri čemer je na mestu opozorilo Terminološke sekcije pri Inštitutu Frana Ramovša za slovenski jezik ZRC SAZU, da se zaradi ustaljenosti izrazov *inkluzija* in *inkluzivnost* na področju pedagogike odsvetuje uporaba neprevzetih *vključevanje* in *vključevalnost* (Atelšek idr., b. l.).

V družboslovju se pojavljata izraza socialna inkluzivnost (proces izboljšanja pogojev participacije v družbi, zlasti za ljudi, ki so prikrajšani oz. neprivilegirani, in sicer s povečanjem priložnosti in dostopov do virov, (za)slišanja njihovega glasu ter spoštovanja pravic in sprejemanja odgovornosti) in inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju. *Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju* pomeni zamisel, da bi morali vsi imeti možnost uporabljati takšna, po potrebi posebej prilagojena sredstva

oz. pripomočke, ki jim bodo omogočali sodelovati v enakih oz. prilagojenih dejavnostih in doživljati enake izkušnje kot vrstniki, predvsem tisti posamezniki, ki se soočajo z invalidnostmi (angl. *disability*) ali so bili v preteklosti izključeni (zaradi npr. spola, etničnosti, spolne usmerjenosti) (Merriam-Webster, b. l.).

Drugo pereče vprašanje je poimenovanje populacije, ki ji je koncept primarno namenjen. V mednarodnem okolju, zlasti v angleških člankih, lahko zasledimo različne besedne zveze, ki opisujejo te posameznike oz. skupine: *persons with disabilities* (invalidne osebe je eden od prevodov v slovenščino), *special needs* (sln. posebne potrebe), *special educational needs* (sln. posebne vzgojno-izobraževalne potrebe), *disadvantaged* (sln. prikrajšan oz. neprivilegiran), *at risk* (sln. ranljiv). Neredko se težave porajajo že pri prevajanju določenih izrazov (npr., *disability* je v slovenski strokovni literaturi preveden zelo različno: nezmožnost, motnja, hendikep, oviranost, invalidnost), še večja neskladja so pri pojmovanjih (npr., posebne potrebe v različnih državah vključujejo različno število podskupin) in posledično pri iskanju rešitev (Lesar, 2009). V slovenskih formalnih dokumentih sta uveljavljena dva izraza: *invalidne osebe* (Organizacija združenih narodov, 2006, 1. člen) in *otroci s posebnimi potrebami* (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011, 2. člen), ki pa ne opredeljujeta povsem identičnih podskupin.

V sodobnejših pojmovanjih inkluzivnosti se poudarja, da je to koncept, ki je namenjen vsem, saj vsi potrebujemo izkušnje spoštljivega in pravičnega sobivanja v heterogenih okoljih v kontekstu javnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, te pa naj bi se bile sposobne prilagajati tudi individualnim posebnostim in po potrebi spreminjati svoje bolj ali manj ustaljene prakse z mislijo na vse prisotne.

Kratek pregled razvoja ideje inkluzivnosti na področju vzgoje in izobraževanja

Na mednarodnem polju so tokovi, ki so postopoma oblikovali idejo inkluzivnosti, konvergirali iz različnih smeri, in to precej nekoordinirano (Thomas in Vaughan, 2005; Mitchell, 2004). Enega od tokov predstavljajo mednarodni dokumenti (*Deklaracija o človekovih pravicah,* 1948; *Deklaracija o pravicah invalidov,* 1975; *Konvencija o otrokovih pravicah,* 1989),

ki s poudarjanjem enakosti pred zakonom in z omogočanjem uveljavljanja pravic vseh ljudi pomenijo temelj idejni zasnovi inkluzivnosti. K razvoju zamisli so prispevala tudi nekatera vidnejša dela posameznikov (npr. *Theory of Justice* J. Rawlsa), ki so vplivala na nadaljnja politična in filozofska razmišljanja o konceptualizaciji pravičnejšega šolskega sistema. Nespregledljivo in najpogosteje navajano je dogajanje na področju reorganizacije ločenega oz. specializiranega sistema šolanja, ki se je v težnji premoščanja nesprejemljivih učinkov segregiranih programov v različnih deželah naslanjalo na različne koncepte: koncept normalizacije je bil razširjen v Skandinaviji v 60. letih, koncept mainstreaming v ZDA na začetku 70. let ter koncept integracije v nekaterih evropskih državah konec 70. in v začetku 80. letih prejšnjega stoletja. K premislekom pa so prispevale tudi mnoge raziskave z izsledki o pomanjkljivostih in prednostih segregativnih ter integracijskih oblik šolanja.

Dolgoletne izkušnje ločenega in za posamezne skupine posebej prilagojenega šolanja (t. i. getošole in specializirane šole) so pokazale, da se to odraža ne le v slabši učni uspešnosti ter v poglabljanju družbene marginalizacije in nepravičnosti, ki so jih doživljale manjšinske skupine, marveč tudi v poglabljanju stereotipov in predsodkov do drugih, nepoznanih skupin, tako pri posamezniku z izkušnjo ločenega šolanja kot pri ostalih, ki so obiskovali večinske šole (Centre for Studies on Inclusive Education, b. l.). Zato se je v preteklih treh desetletjih na mednarodni ravni oblikovala zahteva po skupnem šolanju (UNESCO, 1994), kar pa se je na izvedbeni ravni, kar bo predstavljeno v nadaljevanju, izvajalo zelo različno. Konceptualno lahko prepoznamo premik od segregacije preko integracije, multikulturalizma in interkulturalizma do inkluzivnosti (Lesar, 2009).

Ključna pojmovanja ter načini udejanjanja inkluzivnosti v vzgoji in izobraževanju

Pregled mednarodnih dokumentov razkrije, da so tako sama pojmovanja kot tudi pogledi na načine udejanjanja inkluzivnosti zelo različni (Opertti idr., 2014).

Perspektiva človekovih pravic (*Universal Declaration of Human Rights,* 1948; *Convention on the Rights of the Child,* 1989) je gotovo izjemno pomembna pri temeljnem konceptualiziranju inkluzivnosti, toda na izvedbeni ravni omogoča številne rešitve, med drugim tudi izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov v homogenih skupinah v ločenih zavodih (pri nas npr. otroci z motnjami v duševnem razvoju formalno nimajo možnosti vpisa v programe, ki jih izvajajo večinske šole). Naslanjanje zgolj na mednarodne pravne dokumente torej ne zadostuje pri implementiranju inkluzivnosti, saj je legalno mogoče zagovarjati tudi povsem segregirane oblike šolanja (človekova pravica do osnovnega izobraževanja se lahko udejanja v večinskih ali specializiranih ustanovah).

Odziv na otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (*Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,* 1994; *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities,* 2006; *Follow-up Conference of the Salamanca Statement,* 2009) je še vedno marsikje močno prisoten pogled zlasti zaradi *Salamanške izjave* (UNESCO, 1994). Gre za dokument, ki mu poleg izjemnega mednarodnega vpliva pripisujemo tudi številne nejasnosti, te pa so pomembno prispevale k nekaterim ne najbolj zaželenim rešitvam.

Že v uvodu naletimo na prvo nejasnost pri zagovarjanju t. i. *popolne* oz. *delne inkluzivnosti*, ki v ospredje postavlja vprašanje, ali naj bodo osnovne šole dostopne vsem šoloobveznim. Iz predgovora (UNESCO, 1994, str. ix) lahko sklepamo, da izjava omogoča ohranjanje ločenih programov za določene skupine otrok in mladostnikov ter se tako izmika prevelikim zahtevam, ki bi jih prineslo odločno zagovarjanje popolne inkluzivnosti (Magnússon, 2019). To se je odražalo tudi v konkretnih rešitvah, ko so različne države oblikovale različne izvedbene pristope za uveljavitev *Salamanške izjave* (v Sloveniji npr. usmerjanje v različne vzgojno-izobraževalne programe, ki se praviloma kaže kot vključitev v ali večinske ali specializirane ustanove), kar je marsikje vodilo v precejšen razkorak med vizijo in realno prakso (ohranjanje segregiranih oblik šolanja, večanje deleža vključenih v specializirane ustanove).

Druga očitnejša nejasnost je *poimenovanje ciljne populacije.* V dokumentu se pojavlja besedna zveza *children with special educational needs* (sln. otroci oz. mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami),

ki je sicer definirana zelo široko (UNESCO, 1994, str. 59), pa vendar lahko marsikje v besedilu zasledimo omenjanje le invalidnih (*children with disabilities*) in zelo redko npr. otrok ter mladostnikov, ki pripadajo jezikovnim, etničnim in kulturnim manjšinam. To je vodilo k temu, da je večina držav inkluzivno vzgojo in izobraževanje koncipirala le kot odziv na otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (tudi v Sloveniji), ki pa se praviloma ne razlikuje od že poznanega koncepta integracije. Nekateri avtorji (Haug, 2017) opozarjajo, da *Salamanška izjava* bolj podpira *ozko razumevanje* (osredotočeno na posebne potrebe) kot pa široko razumevanje inkluzivnosti, ki se nanaša na vse oblike raznolikosti.

Tretjo očitnejšo nejasnost je moč najti *v opredelitvi ciljev inkluzivne vzgoje in izobraževanja* (UNESCO, 1994, str. x), ko je premik k inkluzivno naravnanim šolam utemeljen z različnimi argumenti: *pedagoška utemeljitev,* izhajajoč iz predpostavke, da inkluzivne šole vzgajajo in izobražujejo vse otroke ter mladostnike skupaj, zahteva, da morajo šole razviti načine vzgojno-izobraževalnega dela, ki se odzivajo na individualne razlike, hkrati pa koristijo vsem; *socialna utemeljitev* se kaže v obljubi, da inkluzivne šole s skupno vzgojo in izobraževanjem vseh otrok ter mladostnikov lahko spremenijo odnos do drugačnosti in tvorijo osnovo za pravično ter nediskriminatorno družbo; *ekonomska utemeljitev* pa se kaže v verjetnosti, da bo ceneje ustanoviti in vzdrževati šole, ki izobražujejo vse skupaj, kot vzpostaviti kompleksen sistem različnih vrst šol, specializiranih za posamezne skupine (Ainscow, 2024). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje torej nista samo cilj *Salamanške izjave*, ampak tudi sredstvo za ustvarjanje družbe s specifičnimi značilnostmi, v kateri živijo državljani z določenimi moralnimi vrednotami (Magnússon, 2019).

Kljub navedenim nejasnostim in zelo visoko zastavljenim ciljem vpliv *Salamanške izjave* lahko strnemo v tri dosežke: (1) izpostavila je tematiko nedostopnosti večinskih šol za vse otroke in mladostnike; (2) pod vprašaj je postavila strukture, ki temeljijo na različnih oblikah zagotavljanja vzgoje in izobraževanja za različne skupine otrok in mladostnikov; (3) širši akademski skupnosti je predstavila idejo inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Florian, 2019).

Odziv na marginalizirane skupine otrok in mladostnikov (*World Conference on Education For All,* 1990; *Dakar Framework for Action,* 2000;

UNESCO EFA Monitoring Report, 2010) je pogled, na katerega so opozarjali tisti, ki so že leta 1990 na svetovni konferenci sprejeli idejo *izobraževanje za vse*. Tako so se začele uveljavljati različne prakse nudenja pomoči in podpore prepoznanim marginaliziranim skupinam (npr. revnim), ki so se praviloma usmerjale v poskuse kompenzacije nepravičnosti (npr. financiranje šole v naravi), s čimer naj bi se posameznikom omogočalo podobno izhodiščno pozicijo v vzgoji in izobraževanju. Pri skupini otrok in mladostnikov, ki pripadajo jezikovnim, etničnim in kulturnim manjšinam, so bile marsikatere oblike pomoči razvite in raziskane že v konceptih multikulturalizma ter interkulturalizma in na različne načine vpeljane v šolske sisteme (npr. pomoč pri usvajanju jezika poučevanja, omogočanje učenja materinščine). V Sloveniji smo s številnimi strokovnimi smernicami na vzgojno-izobraževalnem področju kar nekaj pozornosti in rešitev namenili priseljencem, precej manj pa npr. Romom. Analiza uveljavljenih praks v različnih državah je pokazala, da so tovrstne vnaprej predvidene oblike pomoči za določene skupine marginaliziranih otrok in mladostnikov neredko precej neučinkovite, saj posameznika ne opredeljuje le ena značilnost, npr. njegov spol, jezik, kultura, vera, posebne potrebe, pač pa gre za medpresečnost (intersekcionalnost) in sovplivanje med različnimi individualnimi značilnostmi ter značilnostmi okolja (npr., izkušnje priseljencev v Sloveniji so pogojene z razlogom in izvorno državo priseljevanja).

Zahteva po transformaciji šolskih sistemov (*UNESCO Guidelines for Inclusion*, 2005; *UNESCO Policy Guidelines on Inclusion*, 2009; *Cali Commitment to Equity and Inclusion in Education*, 2019) je najsodobnejša perspektiva, ki v ospredje postavi dejstvo, da je večina šolskih sistemov togih in z uveljavljenim načinom delovanja premalo konstruktivno odzivnih na izjemno heterogenost šolske populacije, ki smo ji v zadnjih desetletjih priče. V tem kontekstu je bilo zelo pomembno leto 2015, ko so vse države članice Združenih narodov sprejele zaveze v obliki 17 ciljev trajnostnega razvoja. Sprejetje 4. cilja – »zagotoviti inkluzivno in pravično kakovostno izobraževanje za vse in promovirati možnosti vseživljenjskega izobraževanja za vse« – je vodilo do oblikovanja akcijskega okvira Izobraževanje 2030. Vpeljava pravičnosti v mednarodne politične razprave je spodbudila zahteve po obravnavanju vseh oblik izključenosti in marginalizacije, razlik ter neenakosti *pri dostopu, participaciji ter učnih procesih in rezultatih*.

Na ta način je postalo jasno, da se mora mednarodna agenda *izobraževanje za vse* res nanašati na »vse« (Ainscow, 2024). Realnost je namreč takšna, da danes večina nacionalnih in nadnacionalnih šolskih politik ohranja tradicionalno usmerjenost k inkluzivnosti z osredotočenostjo le na otroke ter mladostnike s posebnimi potrebami, ki temelji na individualiziranih in specialističnih pristopih (Florian, 2019; Lesar, 2009).

Prepletenost pojmovanj inkluzivnosti z drugimi koncepti in ovire pri njeni implementaciji

Iz predstavljenih pojmovanj inkluzivnosti je precej očitno, da pri poskusu opredeljevanja izhajajo bodisi iz (individualnih) pravic ali iz izkušenj družbene marginalizacije posameznih skupin ali pa iz posebnosti delovanja šolskega sistema, ki bi ga bilo treba transformirati. Posledično so tudi rešitve usmerjene v različna področja (zagotavljanje individualnih pravic, kompenzacija izhodiščnih neenakosti, prestrukturiranje šolskega sistema), ki jih je je v praksi težko vzporejati oz. smiselno združiti, še posebej v državah z dolgoletno tradicijo organiziranja ločenih, specializiranih (pred)šolskih ustanov (tudi v Sloveniji).

Ena izmed ovir pri razumevanju in implementaciji inkluzivnosti v primerjavi s prej uveljavljenim konceptom integracije je v nejasni konceptualni razmejitvi. Temeljita analiza pa pokaže, da so v pojmovanju in implementaciji koncepta integracije in širokega razumevanja inkluzivnosti razlike številne: tako z vidika populacije (*ne samo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, marveč vsi z izkušnjo ovir pri učenju in/ali participaciji*) kot z vidika pojmovanj oviranosti (*motnje oz. ovire niso le pri/v posamezniku, marveč tudi v socialnem okolju*), usmerjenosti pri iskanju rešitev (*namesto premeščanj v različne vzgojno-izobraževalne programe iskanje spodbudnejših odzivov na ovire pri učenju in/ali participaciji*) in v tem kontekstu pričakovanj glede prilagajanja (*ne samo posameznikovo prilagajanje, temveč tudi spreminjanje delovanja (pred)šolskih ustanov in ustaljenih vzgojno-izobraževalnih praks*). Pomembna razlika je tudi v ciljih, saj je cilj integracije poskrbeti predvsem za učni uspeh otroka oz. mladostnika s posebnimi potrebami, medtem ko je cilj inkluzivnosti poleg učne uspešnosti

še spodbujanje odgovornosti, sodelovanja, participacije in solidarnosti pri vseh šolajočih.

Vpogled v drugo, še temeljnejšo oviro nam omogoči kritična analiza konceptov, znanstvenega jezika ter uveljavljenih modelov in praks (specializiranega) šolanja (Lesar, 2010; Skidmore, 2004). S pomočjo analize diskurzov identifikacije t. i. posebnih potreb lahko ugotovimo, da se v teh procesih v številnih državah (tudi v Sloveniji) naslanja predvsem na medicino in psihologijo, ki sooblikujeta t. i. psihomedicinsko paradigmo, v okviru katere se z osredotočenostjo na posameznikovo (ne)normativno delovanje in na podlagi diagnostičnih testiranj (pozitivistična epistemologija) večinoma predlaga klinično zdravljenje posameznika. V medicinskem diskurzu je očitna deficitarna individualistična konotacija, ki s prepričljivim znanstvenim jezikom depolitizira, profesionalizira in individualizira nezmožnost, saj so bolezni, težave oz. primanjkljaji posameznikov videni kot izključno njihove lastnosti, ki postanejo predmet strokovnih ocen. V medicinskem diskurzu se rešitve išče v spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ali osebnosti in ne tudi v spreminjanju družbenih praks (re)produkcije ali vzgojno-izobraževalnega sistema.

Redkeje prisotna je sociološka paradigma, ki preučuje procese razvrščanja in označevanja posameznikov kot npr. oseb s posebnimi potrebami ter učinke specializiranih (pred)šolskih ustanov, ki naj bi pod vplivom ideologije dobronamernega človekoljubja prispevale zlasti k reprodukciji strukturalnih neenakosti, ki se odražajo na makrosocialni ravni in se prenašajo v institucionalne forme (strukturalistična epistemologija). V ozadju teh praks razvrščanja oseb v različne ustanove lahko večinoma prepoznamo profesionalni diskurz in t. i. diskurz usmiljenja, ki vsebuje teme dobrote, dobrohotnosti in človekoljubja ter se kaže v odpiranju različnih ustanov za določene skupine ljudi, v katerih so ustvarjeni posebni pogoji za (so)bivanje. Vključeni v specializirane ustanove postanejo objekt pomilovanja, njihov položaj je razumljen kot osebna tragika oz. so razumljeni kot odvisni in večni otroci, ki bi morali biti hvaležni prejemniki tovrstnih družbenih storitev.

Najsodobnejša in v našem prostoru najmanj prisotna t. i. organizacijska paradigma izhaja iz predpostavke, da so specializirane ustanove posledica pomanjkljivega in neustreznega razvoja večinskih šol ter da je mogoče

poiskati načine konstruktivnejšega odzivanja večinskih ustanov na raznolikost njihove populacije (funkcionalistična epistemologija). V tej paradigmi je očitnejši t. i. pedagoški diskurz, ki se ukvarja zlasti z vprašanjem možnosti prilagajanja kurikula ter pogojev učnega in osebnostnega napredovanja posameznikovim posebnostim ter ne s čim preciznejšim diagnosticiranjem in razmisleki o usmerjanju oz. premeščanju posameznika iz enega v drug program.

Za odmik od pri nas ustaljenih praks (a) usmerjanja otrok in mladostnikov na osnovi medicinskih diagnoz, (b) izvajanja oblik dodatne strokovne pomoči, ki naj bi spremenile le posameznika, ga torej skušale asimilirati v obstoječi vzgojno-izobraževalni sistem, in večinoma (c) neprisotnega preizpraševanja, kako (pred)šolske ustanove lahko spremenijo svoje bolj ali manj togo delovanje, da nekaterih otrok in mladostnikov ne bodo še dodatno marginalizirale in diskriminirale (npr. najpogostejše izvajanje dodatne strokovne pomoči na način, da se učenca med poukom povabi v kabinet, kjer se z njim dela individualno, t. i. »pull-out« model), bi bilo najprej treba prevladujoč medicinski diskurz in model individualnega deficita oz. primanjkljaja nadomestiti s transakcijskim. Transakcijski model ne zanika pomena individualnih posebnosti in morebitnih disfunkcij, a se hkrati osredotoča na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v določenih socialnih okoljih. V tem procesu ugotavljanja socialnih in subjektivnih posledic individualnih posebnosti bi bilo nujno izhajati tudi iz posameznikove percepcije lastne posebnosti v konkretnem socialnem okolju in se ne naslanjati samo na ocene strokovnjakov (odmik od prevladujočega profesionalnega diskurza), v procesu iskanja konkretnih rešitev za določenega otroka oz. mladostnika pa poleg njegove participacije spodbujati še sodelovanje oz. timsko delo različnih strokovnih profilov in v tem kontekstu porazdeliti odgovornost za posameznikovo učno ter osebnostno napredovanje med vse vključene. Pedagoški diskurz, ki upoštevajoč otrokove oz. mladostnikove posebnosti išče načine za učni in osebnostni razvoj spodbudnega vzgojno-izobraževalnega delovanja v konkretnih socialnih okoljih, bi moral biti v teh procesih osrednji oz. izhodiščni.

Drugi aktualni izzivi pri implementaciji in predlagane rešitve

Zaveza številnih držav, da zagotovijo inkluzivno in pravično ter kakovostno šolanje vsem, odpira zelo kompleksna vprašanja, ki poleg že omenjenih paradigmatskih sprememb identifikacije individualnih posebnosti zahtevajo še druge odgovore.

Najprej bi veljalo poiskati odgovore na vprašanje, katere cilje skušamo z implementacijo inkluzivnosti dosegati. Vzgojno-izobraževalna dejavnost je področje, kjer se prepletajo številni interesi in pričakovanja (npr., šolanje naj bi omogočalo konkurenčnost gospodarstva), pa vendar je treba poudariti, da gre za pomemben prostor socializacije in subjektifikacije ter ne le pridobivanja določenih kvalifikacij (Biesta, 2022). Zato bi bilo v prihodnosti dobro to družbeno ustanovo gledati v tej kompleksnosti in njene učinkovitosti ne meriti samo s stopnjo pridobljenih, zlasti za gospodarstvo relevantnih znanj in spretnosti ter na ta način mladim sporočati, da je moč vsakršen napredek bolj ali manj objektivno izmeriti in kvantificirati. Pomembno je razmisliti, kako šolajočim omogočati tudi kakovostne izkušnje spoštljivega (so)bivanja v družbi raznolikih. V tem kontekstu je treba opozoriti, da (pred)šolske ustanove svojega delovanja ne morejo zasnovati le na pravni logiki individualnih pravic, marveč zlasti družbeno relevantnih vrednot (solidarnost, spoštovanje, participacija). Pri tem jim je lahko v veliko pomoč mednarodno zelo odmeven priročnik *Index for Inclusion* (Booth in Ainscow, 2016), ki je dostopen tudi v slovenščini. Na teoretski ravni bi bilo zaželeno, da se vzgojno-izobraževalno delovanje opredeli kot predvsem na vrednotah temelječe (angl. *value-based*) in ne le na dokazih temelječe (angl. *evidence-based*) (Biesta, 2022). Pa tudi z vidika pravičnosti kot pomembne vrednote, ki naj bi uokvirjala delovanje (pred)šolskih ustanov, je treba premisliti o kompleksnostih neenakosti v družbi ter zato (re)distributivne koncepte pravičnosti dopolniti še z drugimi, ki nagovarjajo tudi statusne, politične in afektivne neenakosti (npr. večdimenzionalni koncept pravičnosti 4 R-ji – redistribucija, rekognicija, reprezentacija, relacionalnost) (Lynch idr., 2009).

Drugo relevantno vprašanje je, na kakšne načine izvajati vzgojno-izobraževalno procese za doseganje zastavljenih ciljev. Z osredotočenostjo

na kakovosten proces, v katerem je poleg kakovostnega poučevanja poskrbljeno tudi za posameznikovo dobrobit in socialne izkušnje, dosežemo tudi boljše učne rezultate, hkrati pa z omogočanjem številnih izkušenj soustvarjanja spoštljivega in pravičnega sobivanja v heterogeni družbi v samem procesu poskrbimo za implementacijo vrednot, ki podpirajo inkluzivnost. Omogočanje participacije, skrb za individualno doživljanje pripadnosti skupnosti in enakovrednosti identitet kot tudi učno napredovanje upošteva t. i. večdimenzionalni koncept inkluzivnosti (Qvortrup in Qvortrup, 2018; Lesar, 2020), ki poleg naštetih ravni inkluzivnosti (numerična, socialna, psihološka, epistemološka) poudarja še različna prizorišča in stopnje inkluzivnosti. Na mikropedagoški ravni bi morali pozornost nameniti tudi temeljnemu pristopu k pedagoškemu delovanju. Četudi *Salamanška izjava* poudarja, da bi se za uveljavitev ideje inkluzivnosti morali zatekati k na otroka osredinjenemu pristopu (angl. *child-centred approach*), pa bi glede na kompleksnejše pojmovanje inkluzivnosti v bodoče veljalo pedagoško delovanje utemeljevati na v svet osredinjenem pristopu (angl. *world-centred approach*) (Biesta, 2022), v katerem se išče odgovore na vprašanje, kaj pomeni biti subjekt v in s svetom, v odgovornem dialogu z materialnim in družbenim svetom, ne da bi posameznik zasedel center sveta. Ta pedagoški pristop bi omogočil odmik od diskurza individualnih potreb, kontekstualiziral zadovoljevanje individualnih pravic in omogočal zavedanje, da posameznik od sveta ne more pričakovati le prejemanja, marveč je pomembno tudi njegovo delovanje v svetu, da bo znal odgovoriti na vprašanje, kaj svet zahteva od njega oz. kaj lahko svetu s svojim znanjem, pogumom, odgovornostjo ponudi sam.

Irena Lesar

Viri

Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive* (Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th Anniversary of the Salamanca Statement).

Atelšek, S., Fajfar, T., Jemec Tomazin, M., Sitar, J., in Žagar Karer, M. (B. l.). *Vključevalnost*. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/vkljucevalnost

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Taylor & Francis.

Booth, T., in Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4. izd.). Index for Inclusion Network.

Centre for Studies on Inclusive Education. (B. l.). *Reasons against segregated schooling.* https://www.csie.org.uk/resources/reasons-against-seg-04.pdf

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 691–704.

Grah, J., Rogič Ožek, S., in Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206–217.

Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Pedagoška fakulteta.

Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 25–54). Pedagoška fakulteta.

Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 145–164). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Lynch, K., Baker, J., in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan.

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals-images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 677–690.

Merriam-Webster. (B. l.). Inclusion. V *Merriam-Webster.com dictionary.* https://www.merriam-webster.com/dictionary/inclusion

Mitchell, D. (Ur.). (2004). *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education.* Zv. II, *Inclusive education.* RoutledgeFalmer.

Opertti, R., Walker, Z., in Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. V L. Florian, (ur.), *The SAGE Handbook of Special Education* (str. 149–169). SAGE Publications.

Organizacija združenih narodov. (2006). *Konvencija o pravicah invalidov.*

Qvortrup, A., in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 803–817.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development.* Open University Press.

Thomas, G., in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections.* Open University Press.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, (58). https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714