

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO
KONCEPT INKLUZIJE IN NJEGOVO URESNIČEVANJE V ŠPANJI

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO
KONCEPT INKLUZIJE IN NJEGOVO URESNIČEVANJE V ŠPANJI

Študijski program:

(španski jezik in književnost – D, pedagogika – D)

Mentor: izr. prof. dr. Klara Skubic Ermenc

Karmen Grobin

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici, doc. dr. Klari Skubic Ermenc za prijazno podporo in pomoč ter vse strokovne nasvete, ki so mi pomagali in me usmerjali pri pisanju diplomske naloge.

Posebna zahvala gre moji družini in prijateljem za moralno in čustveno podporo ter tudi vsem tistim, ki ste kakorkoli pripomogli in obogatili moje študentsko življenje.

Hvala vsem za zaupanje, razumevanje in spodbudne besede.

POVZETEK

V diplomskem delu je obravnavan koncept inkluzije in kako se ta sprejema ter izvaja v Španiji.

V teoretičnem delu sem se osredotočila na razlago in razčlenitev samega koncepta inkluzije, njegovega sprejemanja in uveljavljanja v praksi, na mednarodne dokumente, ki so igrali ključno vlogo pri njegovi uveljavitvi, izpostavila sem tudi razloge, ki govorijo v prid inkluzivno naravnanim šolam. Dotaknila sem se ovir, s katerimi se srečujejo strokovni delavci in razčlenila pojem otrok s posebnimi potrebami. Potreba po vključevanju posameznikov z netipičnim razvojem v izobraževanje je imela v preteklosti različne oblike, nekatere med njimi se danes z vidika pravičnosti zdijo nesprejemljive, za tisti čas pa so pomenile pomemben korak naprej. Od segregacije in kasneje prek integracije se je oblikoval model inkluzivnega izobraževanja, ki ga danes pedagoška stroka sprejema kot najprimernejšega za vse posameznike, ne glede na njihove specifične značilnosti in okoliščine, iz katerih prihajajo.

V empiričnem delu sem se osredotočila na preučevanje koncepta inkluzije v Španiji, državi, ki ima po ocenah nekaterih (Toboso Martín, 2012) enega izmed bolj inkluzivno naravnanih izobraževalnih sistemov v Evropi. Želela sem ugotoviti, kako je sistem organiziran, kako opredeljuje otroke s posebnimi potrebami in kakšen odnos do teh otrok spodbuja. Zanimalo me je tudi, na kakšna vprašanja se osredotočajo raziskave na temo vključevanja v državi in kakšni so njihovi izsledki.

KLJUČNE BESEDE: segregacija, integracija, inkluzija, otroci s posebnimi potrebami, španski šolski sistem

ABSTRACT

The concept of inclusion and its realization in Spain

In my diploma thesis I am discussing about the concept of inclusion of children with special needs and its perception in Spain.

In the theoretical part I focused first on the interpretation of the concept of inclusion, its perception and adoption in the school system, later on the international documents, that shaped the educational system as we know it today, there are also mentioned the reasons in favour of inclusive education and obstacles the professionals are experiencing in the current situation. The term »children with special needs« is also described. The need to include those with untypical development into the regular school programs, has had along the way different shapes and even though some of them, in terms of fairness, today may be perceived as unacceptable, for that time in the past certainly were a big step forward. From segregation and later through integration, has formed the today known model of inclusive education, which is perceived by the pedagogical discipline as the most appropriate for all individuals, regardless of their specific characteristics and circumstances from which they come from.

In the empirical study I investigated the concept of inclusion in the country that has, according to some studies (Toboso Martín, 2012), one of the most inclusive educational systems in Europe. My research continues with the description of the educational system, its definition of special needs children and what kind of approach regarding their inclusion encourages. I was also trying to discover the main focus of the researches made about this topic and what were their findings

KEY WORDS: segregation, integration, inclusion, children with special needs

KAZALO VSEBINE:

I. UVOD	8
II. TEORETIČNI DEL	10
1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	10
2. KONCEPT INKLUZIJE	14
2.1. Na poti od segregacije do inkluzije.....	14
2.1.1. Segregacija.....	15
2.1.2. Integracija oz. “mainstreaming”	18
2.1.3. Inkluzija	20
2.1.4. Razlika med integracijo in inkluzijo.....	22
2.2. Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje.....	24
2.2.1. Čim prej	24
2.2.2. Inkluzivno izobraževanje koristi vsem	25
2.2.3. Visoko usposobljeni strokovnjaki	26
2.2.4. Sistem podpore in mehanizmi financiranja	27
2.2.5. Zanesljivi podatki	28
2.3. Inkluzivno izobraževanje kot temeljna človekova pravica	30
2.3.1. Temeljne koordinate inkluzije	30
2.4. Razlogi za inkluzivno šolo	32
2.4.1. Pogoji za uspešno inkluzijo	33
2.4.2. Splošne strategije inkluzivne vzgoje in izobraževanja	33
2.4.3. Strategije učiteljeve dobre poučevalne prakse.....	34
2.5. Ovire za inkluzivno izobraževanje.....	35
2.6. Mednarodni dokumenti, ključni za oblikovanje inkluzivno naravnane šole	36
2.6.1. Konvencija o otrokovih pravicah	37
2.6.2. Salamanška izjava.....	37
2.6.3. Svetovni izobraževalni forum (2000), Dakar	37

2.7. Načini formalne in vsebinske ureditve področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v evropskih državah	38
3. SKLEP.....	39
III. EMPIRIČNI DEL.....	40
4. METODOLOGIJA.....	40
4.1. Opredelitev problema.....	40
4.2. Raziskovalna vprašanja.....	40
4.3. Opredelitev metode in utemeljitev izbire predmeta.....	41
5. UVOD	42
6. ZAKONODAJA, KI UREJA PODROČJE INKLUZIVNEGA IZOBRAŽEVANJA NA DRŽAVNI RAVNI.....	44
6.1. Načela enakosti v izobraževanju v Španiji	45
7. KATEGORIJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V ŠPANSKEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU	47
7.1. Deleži učencev s posebnimi potrebami in kje se le-ti šolajo	49
7.2. Prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami in kam se lahko usmerjajo.....	50
7.3. Možne prilagoditve za učence s posebnimi potrebami	51
7.4. Finančna pomoč učencem s posebnimi potrebami	52
8. IZOBRAZBA KADROV V VEČINSKIH ŠOLAH	54
8.1. Načini podpore učiteljem v večinskih šolah in dejavniki, ki lahko vplivajo na njihovo percepcijo inkluzije.....	55
9. POZITIVNI IN NEGATIVNI UČINKI INKLUZIJE V ŠPANJI	59
10. SKLEP	64
11. VIRI IN LITERATURA.....	67
IZJAVA O AVTORSTVU:.....	75

I. UVOD

Izobraževanje otrok oz. mladostnikov je skrb vsake države, v vzgojno-izobraževalni sistem pa so vključene tudi osebe s posebnimi potrebami. Pravica do izobraževanja je ena izmed temeljnih pravic vsakega človeka, k temu pa je naravnan inkluzivni koncept vzgoje in izobraževanja, ki poudarja sodelovanje med posamezniki, njihovo sprejemanje kot enakovredne člane skupnosti in istočasno tudi upoštevanje njihove različnosti.

Če se na tem mestu oprem na besede Mitchella (v Kavkler 2009, str. 363), je v vzgojno-izobraževalni instituciji pomembno, da učitelji oblikujejo za učence varno in spodbudno učno okolje, ki jim omogoča vzgojno-izobraževalno uspešnost. Kadar šolsko in domače okolje učencem omogočita pogoje, v katerih lahko uspešno poteka proces vzgoje in izobraževanja, omogočata učencem kakovostno življenje, ravnotežje med samostojnostjo in odvisnostjo, poleg tega pa tudi razvoj znanja in spretnosti, ki so potrebna za neodvisno življenje v širši družbi.

Če na kratko povzamemo bistvo inkluzivnega izobraževanja, lahko rečemo, da ta teži k zmanjševanju neenakost v družbi, ustvarjanju enakih in pravičnih pogojev za vsakega posameznika. Pri tem ne gre samo za izobraževanje, ampak tudi za moralni, čustveni in socialni razvoj vsakega posameznika. S sobivanjem različnih oseb v skupini se krepijo solidarnost, občutki empatije, strpnost, vse to pa so veščine, ki posameznika oblikujejo v razumevajočega, odgovornega in aktivnega člana širše skupnosti.

V teoretičnem delu diplomske naloge bom najprej opredelila termin otroci s posebnimi potrebami, opredelila bom tudi koncept inkluzije in kako se je le-ta postopoma uveljavil kot danes najprimernejša oblika omogočanja uspešnega napredovanja in občutka sprejetosti vsem učencem. Ob prizadevanjih za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v večinske šole smo neizogibno soočeni z različnimi argumenti za in proti vključevanju teh otrok v redne programe. Iskanje rešitev za tiste posameznike, ki niso mogli slediti svojim vrstnikom, pa je skozi zgodovino dobivalo različne oblike. Nekoč sprejemljivo segregacijo so presegli najprej s konceptom integracije, slednjega pa je nadgradil koncept inkluzije. Problem, ki je še danes aktualen, je namreč, da koncepta inkluzije ne moremo opredeljevati kot popolnoma novega pristopa k vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, saj ga od integracije ločijo le podrobnosti, pogosto pa se tudi dogaja, da ju strokovnjaki pojmujejo kot sopomenki (Vršnik 2003, str. 146).

Teoretični del bom nadaljevala s smernicami o tem, kako je mogoče doseči uspešno inkluzijo in z razlogi, ki govorijo v prid inkluzivno naravnanim šolam. Omenila bom tudi ovire, ki zavirajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne programe, teoretični del pa bom zaključila s predstavitvijo najpomembnejših dokumentov, ki so ključni za oblikovanje inkluzivno naravnane šole.

V empiričnem delu bom najprej predstavila ureditev Španije, ki si pristojnosti na področju vzgoje in izobraževanja deli z avtonomnimi in lokalnimi skupnostmi. Nadaljevala bom z analizo zakonodaje, ki na državni ravni ureja izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in katere so kategorije le-teh ter kje se lahko šolajo. Zanimala me bo tudi izobrazba pedagoškega kadra ter na kakšno pomoč se lahko ti pri delu oprejo, zaključila pa bom z mnenjem o konceptu inkluzije vseh vključenih v proces inkluzivnega izobraževanja, torej pedagoških delavcev, učencev in njihovih staršev, ter izpostavila prepoznane pozitivne in negativne učinke inkluzije.

II. TEORETIČNI DEL

1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Poimenovanje ciljne populacije, ki ji je inkluzija prvenstveno namenjena, je bilo skozi čas deležno številnih terminoloških sprememb, ker pa gre pri inkluziji za poskus zmanjševanja izključevalnih praks v večinskih šolah, je treba najprej opredeliti, katerim skupinam učencev so najpogosteje namenjene. V preteklosti so bili tako rekoč v vseh deželah najvišje stopnje izključevanja deležni tisti posamezniki, ki so se od večine razlikovali po znakih, vezanih večinoma na telesno-razvojne sposobnosti. Poimenovanje te sicer zelo raznolike skupine ljudi pa se je v zadnjih letih tako znotraj posameznih dežel kot tudi v mednarodnem kontekstu, močno spreminjalo (Lesar 2007, str. 34).

Angleži so pred dobrimi tridesetimi leti vpeljali termin »otroci s posebnimi potrebami«, danes pa je ta uporabljen v velikem delu razvitega sveta. Z njim so želeli slediti spremenjenemu pojmovanju in odnosu do teh oseb ter spremeniti paradigmo na področju razumevanja oseb s posebnimi potrebami. Želeli so opustiti staro segregativno pojmovanje in uvesti novo, integrativno, ki pomeni pojmovanje brez nepotrebnega etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminiranja. V ospredje se postavi sprejemanje posameznika kot individualnega bitja in to z vsemi njegovimi potezami. Opustil se je torej preživeti sistem usmerjanja v hibo oz. defekt, pozornost pa se je usmerila na človeka kot celoto, zlasti v odkrivanje, kaj posameznik potrebuje in kaj je zanj najboljše (Opara 2003, str. 39). V velikem delu razvitega sveta smo sedaj s terminom »otroci s posebnimi potrebami« zajeli širši del populacije. Če smo prej s pojmom »prizadeti« zajeli le nekaj odstotkov populacije (od 3 % do 5 %), zajemamo z novim pojmom bistveno širši del, in sicer vse tiste, ki pri vzgoji in izobraževanju daljši ali krajši čas potrebujejo prilagoditve in pomoč (Jönssen v Opara 2003, str.39). Govorimo torej o osebah s »posebnimi (izobraževalnimi) potrebami«, pojavlja pa se tudi pojem »hendikepirani« (Lesar 2007, str. 35). Fulcher (v Lesar 2007, str. 35) tudi izpostavlja, da je »poškodba« medicinski pojem za anatomsko izgubo ali izgubo telesne funkcije, »nezmožnost« je merljiva, funkcionalna izguba, ki je posledica poškodbe, »hendikep« pa je socialna posledica, pogojena z okoljskimi in socialnimi dejavniki, ki osebi preprečujejo, da bi poskušala dosežati kar največ glede na osebni potencial.

Leta 1993 je Generalna skupščina Združenih narodov sprejela novo definicijo nezmožnosti in hendikepa, v kateri pojem »nezmožnost« vključuje raznolike funkcionalne omejitve, ki se pojavljajo v vseh populacijah in v vseh deželah sveta. Le-ta je lahko posledica fizičnih, intelektualnih ali senzornih poškodb, medicinskih pogojev ali duševne bolezni, vse to pa je lahko permanentnega ali prehodnega značaja. Pojem »hendikep« pa pomeni izgubo ali zgolj omejevanje možnosti prevzemanja vloge v skupnostnem življenju na enaki ravni kot drugi in opisuje soočenje osebe z nezmožnostjo in okolico. Namen tega pojma je poudarjanje pomanjkljivosti v okolju in v številnih organiziranih dejavnostih v družbi, med katere sodi tudi izobraževanje, ki ovirajo ali preprečujejo osebam z nezmožnostmi participacijo na enaki ravni kot večina (Lesar 2007, str. 35-36).

Medveš (2002a, str. 35) tudi govori o hendikepiranosti otroka, ki izhaja iz socialnega okolja. Pravi, da mora šola tem učencem posvečati večjo skrb, saj zaradi objektivnih ovir sami ne dosegajo standardov, ki bi jih lahko glede na svoje sposobnosti.

Izraz »posebne vzgojno-izobraževalne potrebe« izhaja torej iz težav, povezanih z učenjem in omejitvami ter s sodelovanjem v procesu vzgoje in izobraževanja. Izraz »otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami« pa se je že razširil na vse otroke, ki so bili iz različnih vzrokov v šoli neuspešni in so potrebovali nekatere oblike prilagoditev. Ta definicija zajema strokovno pomoč in podporo ter potrebne materialne vire za vse otroke, ki potrebujejo prilagoditve kurikula, prilagoditve strategij poučevanja ali učnega gradiva in ne nazadnje tudi tehničnih pripomočkov za optimalni razvoj svojih zmožnosti (Educational opportunities for all v Kavkler 2009, str. 366).

Če posebne potrebe učencev razumemo le v okviru medicinskega diskurza, potem se te nanašajo le na poškodbo in nezmožnost, kar pa v tem okviru pomeni objektivno značilnost osebe (Fulcher v Lesar 2010, str. 33). Nekateri avtorji in stroke učence s posebnimi potrebami v sodobnosti opredeljujejo zelo široko, vključujoč vse osebe, ki kakorkoli odstopajo od večinske populacije, širjenje pojma pa je povezano z idejo inkluzivne šole (Skubic Ermenc 2015, str. 9). V obči pedagogiki namreč prevladuje stališče, da je inkluzivna šola takšna, ki si prizadeva za enakovreden razvoj vseh učencev na podlagi prepričanja, da je to mogoče doseči brez selekcije in segregacije (Medveš, 2002b), ter šola, ki ustvarja takšno klimo in pogoje za sobivanje, v katerih so individualne, socialne in kulturne razlike sprejete kot vir bogastva in učenja (Skubic Ermenc 2015, str. 9).

Zlasti znotraj specialne pedagogike je bolj razširjeno stališče, ki kot učence s posebnimi potrebami razume tudi tiste osebe, katerih posebne potrebe so rezultat socialnih in kulturnih značilnosti, pa tudi osebe, ki daljši ali krajši čas pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo prilagoditve in pomoč (Skubic Ermenc 2015, str. 10).

Resman (2003, str. 67) pravi, da bi najsplošnejša označitev otrok s posebnimi potrebami bila, da so »posebni« vsi tisti otroci oziroma skupine otrok, ki se razlikujejo od dominantnih (večinskih) skupin po socialno-kulturnih, telesnih in osebnostnih (intelektualnih, čustvenih) značilnostih. V šolskih pogojih so to torej tisti otroci, ki brez dodatne in posebne pomoči še posebej usposobljenega učitelja ali strokovnjaka ne bi zmogli sožitja (življenja) in dela (programa) v šoli med svojimi vrstniki.

Skalar (1999, str. 122) opredeljuje otroke s posebnimi potrebami kot tiste, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih okvar ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih in materialnih pogojev moten psiho-fizični razvoj, težave pri zaznavanju, pri odzivanju na dražljaje in pri gibanju ter pri sporočanju in komunikaciji s socialnim okoljem. Kot osebe s posebnimi potrebami, ki imajo večinoma dodatne čustvene, osebnostne in vedenjske motnje, terjajo celostno interdisciplinarno obravnavo (medicinsko, fizioterapevtsko, specialno pedagoško, psihoterapevtsko, socialno), v domačem, delovnem in širšem socialnem okolju pa jim je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje za življenje in delo.

Se pa v svetu glede tega, ali s terminom »otroci s posebnimi potrebami« zajamemo tudi posebej nadarjene, precej razlikujemo. Nekatere države namreč posebej nadarjene prištevajo zraven, druge pa jih ne obravnavajo kot otroke s posebnimi potrebami (Jönssen v Opara 2003, str. 39).

V našem Zakonu o osnovni šoli iz leta 2006 (11. člen) so kot otroci s posebnimi potrebami bili opredeljeni tudi nadarjeni učenci (in učenci z učnimi težavami). Nov Zakon o osnovni šoli iz leta 2011 (11. člen) pa v skupino otrok s posebnimi potrebami ne navaja več nadarjenih učencev (prav tako tudi ne več učencev z učnimi težavami). Aktualni zakon v 11. členu nadarjene učence opredeli kot tiste, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Zakon dodaja, da šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela. Zakon torej kljub temu da nadarjenih učencev posebej ne prepozna več kot učencev s posebnimi potrebami, določa, na

kakšen način mora šola tem učencem zagotoviti ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje. O nadarjenih učencih in njihovih lastnostih pišejo tudi različni avtorji, med njimi Kesič Dimić (2010, str. 69-70), ki jih opredeli kot otroke z zmožnostjo doseganja visokih dosežkov na področjih intelektualne sposobnosti, produktivnega in kreativnega mišljenja, sposobnosti vedenja ter sposobnosti za vizualne in izvajalske umetnosti. Kot znake nadarjenosti pa našteje med drugim bogato domišljijo, radovednost, zaupanje vase in v svoje dosežke, odličen spomin, bogat besednjak, kreativnost, vztrajnost, empatijo, hitro razmišljanje in iskanje novih rešitev. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (2011, 2. člen) nato kot otroke s posebnimi potrebami opredeli tiste z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane, dolgotrajno bolne, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. Zakon pa tudi določa, da se usmerja otroke, ki imajo težje specifične učne težave, torej tiste s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Lahko bi torej rekli, da predstavljajo otroci s posebnimi potrebami zelo heterogeno skupino, saj ima vsak posameznik svoje specifične individualne lastnosti, vsi pa potrebujejo v procesu izobraževanja prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov in dodatno strokovno pomoč ali pa se izobražujejo v posebnih programih vzgoje in izobraževanja. Aktualna tendenca izobraževalne politike si prizadeva za čim večjo vključenost teh otrok v redne izobraževalne programe, tako da upošteva, da posebne potrebe učencev izhajajo tako iz fizičnih, osebnostnih in funkcionalnih primanjkljajev ali okvar kot tudi neugodnih socialnih in materialnih razmer, potreb, ki so rezultat drugačnih kulturnih značilnosti itd. Študije so pokazale, da imajo od tega korist vsi, tako otroci s posebnimi potrebami, kot tudi tisti brez posebnih potreb.

2. KONCEPT INKLUZIJE

Ob prizadevanju za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo naletimo na različne argumente za in proti vključevanju teh otrok v redne programe, poleg tega pa so istočasno neizogibne razprave tudi o tem, kateri otroci in pod kakšnimi pogoji naj bi se vključevali. Kot odgovor na to problematiko strokovnjaki tudi danes ponujajo različne rešitve, med katerimi so mainstreaming, integracija in inkluzija. Težave se na tem mestu pojavljajo že v sami nekonsistentnosti definiranja in razumevanja teh pojmov. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne institucije nikakor ni sporno, se pa pojavijo problemi ob postavitvah načel delovanja in iskanja širokega soglasja o tem, katere otroke s posebnimi potrebami vključiti v redne vzgojno-izobraževalne institucije in kako (Vršnik 2003, str. 141).

Temeljno načelo inkluzivno naravnane šole je, da bi se morali vsi učenci, kjer koli je to mogoče, učiti skupaj. Takšne šole morajo prepoznati in se odzivati na različne potrebe svojih učencev z različnostjo pristopov in stopenj učenja. Vsem morajo zagotoviti kakovostno izobraževanje s primernim kurikulumom, organizacijskimi ukrepi, strategijami poučevanja, z ustrezno uporabo sredstev in s sodelovanjem s skupnostjo. Potrebna je organizacija različnih oblik pomoči, od tiste, ki so jo deležni učenci znotraj rednega dela v razredu do dodatnih programov učne pomoči v okviru šole. Razširjena pomoč pa naj vključuje pomoč specialnih pedagogov in zunanjega svetovanega osebja (The Salamanca 1994, str. 22-23).

Kot tudi navaja Salamanška izjava (prav tam, str. 12) je inkluzivno šolanje najbolj učinkovito, kadar se med sodelujočimi v učnem procesu gradijo odnosi, ki temeljijo na solidarnosti med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki.

2.1. Na poti od segregacije do inkluzije

Iskanje rešitev za tiste posameznike, ki po svojih sposobnostih niso mogli slediti vrstnikom, je skozi zgodovino vzgoje in izobraževanje dobivalo različne oblike. Nekoč primerna segregacija je danes dojeta v nekoliko drugačni luči.

Vršnik (2003, str. 140) v zvezi s tem pravi, da segregacije danes ne zavračamo, vendar pa ugotavljamo, da smo se zaradi njenih negativnih učinkov od nje začeli odvrčati in ravno kot odgovor na njene nezaželene posledice sta se kasneje razvila koncepta integracije in inkluzije.

Pot, po kateri smo prišli do danes uveljavljenega koncepta inkluzije, se je utirala postopoma, vendar z zanesljivimi koraki in z željo po čim prijaznejši obravnavi vsakega posameznega člana družbe. Kako smo torej od segregacije določenih skupin posameznikov prišli do težnje po čim manjšem izključevanju oseb s posebnimi potrebami, je predstavljeno v nadaljevanju.

2.1.1. Segregacija

Na vzgojno-izobraževalnem področju lahko segregacijo opredelimo kot ločevanje določene skupine posameznikov, učencev, od večinske populacije in to na podlagi psihomotoričnih značilnosti oziroma lastnosti, saj naj bi bile te neposreden vzrok za posebne pedagoške potrebe teh otrok v vzgoji in izobraževanju (Vršnik 2003, str. 142).

Kronološko gledano se je segregirana zasnova vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami razvila pred pojavom koncepta integracije (prav tam, str. 142). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v posebne, ločene vzgojno-izobraževalne institucije se je začelo razmeroma pozno, in sicer šele ob koncu 19. stoletja. Takrat se je začela uveljavljati nova disciplina, imenovala »specialna pedagogika«, od takšnega poimenovanja je kasneje odstopil Vigotski in naredil velik korak naprej v svojem delu Osnove defektologije, kjer je ne le podal nov naziv, temveč je tudi konceptualno utemeljil teorijo razvoja »anormalnih« otrok in dal s tem mnoge usmeritve za delo z njimi (Opara 2007, str. 37). Od takrat naprej je moč zaznati najprej skrb za nekatere kategorije oseb s posebnimi potrebami (za gluhe in naglušne, za slepe in slabovidne), postopoma pa tudi za vse druge kategorije oseb s posebnimi potrebami (Skalar 1999, str. 126).

Odkar so začele ločeno delovati institucije za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, so se začele ustanavljati v velikem številu in to ločeno za posamezne skupine oseb s posebnimi potrebami. Kljub kronološko gledano poznemu pojavu ločenih vzgojno-izobraževalnih institucij pa je razvoj sistema posebne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zahteval tudi pojav ločenega strokovnega izobraževanja učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnjakov za delo s posameznimi skupinami otrok s posebnimi potrebami. Sčasoma je ravno skrb za vzgojo in izobraževanje teh otrok začela celo utrjevati prepričanja in predsodke, ki so začeli zavirati strokovni razvoj tega področja. Predsodki so bili prisotni na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, tako pri učiteljih v ločenih institucijah, v večinskih institucijah, pri otrocih s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikih brez posebnih potreb, pri starših in ne nazadnje tudi pri teoretikih (Vršnik 2003, str. 142).

Otroci s posebnimi potrebami, ki so jih torej še v nedavni preteklosti izobraževali ločeno od vrstnikov, so bili tako hkrati posledica in vzrok za globoko zakoreninjenje predsodkov o njihovih psihofizičnih sposobnostih, danes pa verjamemo, da je bila posledica njihove izločenosti iz primarnega socialnega okolja (družine in njene bližnje okolice) socialna izolacija in nepoznavanje življenja zunaj specializiranih institucij. Istočasno pa tudi širša družba ni poznala teh posameznikov in njihovega življenja v institucijah. Lahko bi rekli, da smo te začetke v obravnavi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prepoznali kot pozitivno, saj se je na neki točki sploh začelo ukvarjanje z njimi, saj zanje ni bilo vedno najbolje poskrbljeno. Šele kasneje pa se je začelo opazovati, da je segregacija poleg številnih pozitivnih učinkov prinesla tudi nezaželeno izolacijo kot posledico izključevanja takšnih oseb iz življenja širše družbe (prav tam, str. 142).

Ne moremo zanikati, da dajejo segregirane institucije nekaterim posameznikom včasih celo edino možnost in priložnost, da razvijejo svoje sposobnosti v tolikšni meri, kot je zunaj ravno te institucije ne bi mogli. Problem pa se vendarle pojavi takrat, ko obstajajo le segregirane institucije, ki obvladujejo polje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ko le-te niso edina možnost, temveč ena izmed mnogih, je potrebno strokovno in argumentirano presoditi o njihovih prednostih in slabostih pri iskanju optimalnih možnosti za razvoj vsakega otroka s posebnimi potrebami (prav tam, str. 143).

Dejstvo je, da je za vse otroke, ki so sposobni doseči minimalne enotne standarde, treba ustvariti pogoje, da to tudi dosežejo, kar v praksi pomeni prilagoditi programe, jih prilagojeno izvajati, ponuditi strokovno pomoč, usposabljanje učiteljev ipd. Vsekakor pa je res, da večinska šola ne more biti šola za vse učence in če je učinek vključenosti v posebnih ustanovah večji kot učinek v večinskih institucijah, potem je z vidika enakih možnosti razvoja ločeno izobraževanje primernejše (prav tam, str. 145). Lesar (2009a, str. 341–342) pravi, da je pri nas kriterij za vpis v redno šolo, ali ima učenec takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bo še lahko dosegel minimalni izobrazbeni standard tako kot drugi učenci. V ospredju je torej primanjkljaj, njegova stopnja in standardizacija zmožnosti ter absolutna obramba minimalnih standardov znanja, v ozadju takšnih kriterijev pa je izrazito prisoten medicinski diskurz, ki individualizira nezmožnost in bolezniness ter probleme posameznikov opredeljuje kot njihove lastnosti. Lesar na tem mestu še doda, da tako zasnovan šolski sistem, ki za temeljni kriterij vključenosti postavlja samo izobrazbeni standard, ne samo da ne daje nobenih možnosti vključitve drugih skupin učencev s posebnimi potrebami v večinske šole, temveč tudi ne daje nobene podlage, da bi se upoštevalo vzpodbujanje skladnega spoznavnega,

čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja, omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika.

Vsaka država v skladu s svojimi finančnimi sredstvi predvidi, koliko in kakšne oblike pomoči ter kolikšne materialne vire bo lahko namenila financiranju otrok, kar pa še posebej velja za tiste s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Kavkler 2008, str. 34). Posebne potrebe učencev se razvrščajo od lažjih, zmernih, težjih do težkih in skladno s tem se mora tudi kontinuum pomoči razprostirati v razponu od programa z manj pomoči in prilagoditev, izobraževanje v večinskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, do programov z zelo intenzivnimi oblikami pomoči in prilagoditev ali izobraževanje v specializiranih ustanovah. Ker pa je za starše otrok s posebnimi potrebami večinoma pomembno učenje socialnih veščin po modelu, ki ga njihovim otrokom nudijo vrstniki, ti preferirajo vključevanje svojih otrok v redne šole oz. izbirajo tiste šole, ki imajo najboljše pogoje za vzgojo in izobraževanje otrok ob upoštevanju njihovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb (Kobal in Kobal Grum 2009, str. 23).

Le najzahtevnejši del populacije otrok s posebnimi potrebami se usmerja v različne izobraževalne programe. Opara (2005, str. 16-20) navaja, da je teh okoli tri do pet odstotkov, med njimi pa so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroci z motnjami vedenja in osebnosti.

Otrokom se v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se izvaja le v večinski šoli, prilagodijo proces poučevanja, organizacija, način preverjanja znanja in ocenjevanje, napredovanje, časovna razporeditev pouka, pripomočki, prostor, omogoči pa se jim tudi dodatna strokovna pomoč (Kavkler 2008, str. 75–76). Uvajanje dodatne strokovne pomoči se pojavlja povsod po Evropi z manjšimi razlikami, glavna funkcija te pomoči pa je pomoč otroku pri premagovanju primanjkljajev in pomoč pri učenju (Opara 2005, str. 70).

2.1.1.1. Organizacija izobraževanja za učence s posebnimi potrebami v Sloveniji na sistemski ravni

V Sloveniji se otroci, ki se ne morejo usmeriti v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko usmerijo v prilagojene izobraževalne programe, ki jih izvajajo specializirane šole, oddelki oziroma zavodi. V teh programih se

prilagajajo predmetniki in čas izobraževanja, organizacija, trajanje, način preverjanja znanja in ocenjevanje znanja ter napredovanje. Na podlagi prilagojenega predmetnika, kjer so nekatere vsebine predmeta odvzete ali dodane, pa ločimo dva prilagojena programa, in sicer sta to prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom in prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (Opara 2005, str. 36–37).

Posebni vzgojno-izobraževalni programi pa so namenjeni tistim otrokom s posebnimi potrebami, za katere so drugi izobraževalni programi prezahtevni. To so otroci z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju, torej otroci, pri katerih se v času šolanja pojavi potreba po vključitvi v rehabilitacijske programe. Program je tu sestavljen tako, da zajema področja, kot so skrb za samega sebe, področje komunikacije, področje razvijanja socialnih veščin ter razvoj delovnih sposobnosti in navad (Opara 2005, str. 38-39).

V vzgojne programe se usmerjajo otroci z motnjami vedenja in osebnosti. Na voljo sta dve možnosti, prva je vzgojni program v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (otrokom se v okviru dodatne strokovne pomoči nudi pomoč v obliki vzgojnih, socialno-integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov), druga pa vzgojni program v zavodu (program namenjen otrokom z motnjami vedenja in osebnosti, pri katerih je zaradi motenj ogrožen njihov zdrav razvoj oz. ogrožajo okllico) (Opara 2005, str. 40).

2.1.2. Integracija oz. “mainstreaming”

Pomembne spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v smeri integracijskega gibanja so se začele dogajati v šestdesetih letih dvajsetega stoletja, ko se je pojavil pojem integracije kot razmislek o slabostih povsem segregirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Novljan v Vršnik 2003, str. 143).

Integracija je pojem, ki se je uveljavil v anglosaksonskem govornem območju, v ZDA pa uporabljajo pojem mainstreaming. V osnovi gre za sopomenki, saj oba pojma govorita o procesu nameščanja učencev s posebnimi potrebami v redne oblike šolanja, vendar pa si pojma nista primerljiva na konceptualni ravni, saj načini uresničevanja le-tega niso identični. Pogojeni so s specifičnostjo okolja, kjer so se lotili uresničevanja te ideje, razlika pa je tudi v tem, kdaj sta se pojma začela uveljavljati. Na začetku 70. let prejšnjega stoletja je bil v

strokovne razprave uveden mainstreaming, v poznih 70. oz. zgodnjih 80. letih pa je bil uveden pojem integracije (Lesar 2007, str.29–30).

Gibanje za integracijo oseb s posebnimi potrebami je bilo v začetnih prizadevanjih neposredno povezano s Splošno deklaracijo o človekovih pravicah (1948) in Deklaracijo o pravicah otroka (1959). Namen celotnega gibanja je bila sprememba v skrbi za osebe s posebnimi potrebami, ki naj bi pomenila konec dveh ločenih poti izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in otrok brez posebnih potreb. Integracija naj bi pomenila skupno izobraževanje otrok v rednih oddelkih z nekaterimi prilagoditvami. Kot nov pristop je tako v času svojega nastajanja integracija prva predvidela aktivnejše vključevanje oseb s posebnimi potrebami v življenje družbe. V tistem trenutku je zato v vseh pogledih predstavljala korak naprej na poti k enakopravnemu medsebojnemu sprejemanju vseh subjektov družbenega življenja (Vršnik 2003, str. 144).

Lesar (2007, str. 71–72) integracijo opredeli kot izobraževanje učenca s posebnimi potrebami v redni šoli, to pa je mogoče izvesti različno in z različnimi nameni. Hendikepirani učenec je lahko v rednem oddelku ves čas ali le del časa, bodisi pri vseh predmetih ali pa le pri nekaterih. Tam je predvsem zaradi druženja s sošolci ali zaradi izobraževanja. Vendar pa ne glede na to, zakaj in v kakšni obliki prihaja do integracije, je pri tem pojmovanju v ospredju premestitev učenca iz enega prostora (običajno iz specializirane šole) v drugega (običajno nekje v redni šoli). V središču termina integracije je torej lokacija, kjer se takšen učenec s posebnimi potrebami izobražuje.

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami pa mora obvezno spremljati tudi pripravljenost in skrb šole ter učitelja za razvoj vseh otrok, zaupanje v možnost razvoja vsakega posameznika in prilagoditve metod, vsebin in pričakovanih rezultatov. Vendar to še ne more biti šola za vse učence. Za otroke, za katere je bilo strokovno presojeno, da je učinek vključenosti v redno institucijo manjši kot učinek v segregirani instituciji, je vključitev v redno osnovno šolo kljub želji po vključitvi objektivno vzeto neproduktivna ali celo kontraproduktivna s stališča enakih možnosti razvoja. V vsakem primeru pa je integracija koncept, ki je v osnovi s sabo prinesel napredno idejo o sobivanju vseh članov družbe na vseh nivojih življenja (Vršnik 2003, str. 145).

Integriran je tisti, ki se je prilagodil normam, ki so v določenem okolju (šoli) dominantne. Od učencev, ki so integrirani, se pričakuje, da so pripravljeni (imajo moč in voljo) in sposobni delati tisto, kar se pričakuje tudi od drugih učencev, torej da bo ob posebni pomoči učitelja ali

drugega strokovnjaka obvladal šolski program in usvojil norme šolskega vedenja, da bo usvojil učni program tako kot drugi učenci in da se bo tudi ravnal po pravilih šole. Integracija bi po tej definiciji zahtevala, da učenci sprejmejo šolski red in kulturo, ki vlada šoli, če pa imajo učenci težave, morajo poiskati pomoč, da kompenzirajo primanjkljaje oziroma pomanjkljivosti. Ta strategija nobenemu učencu ne preprečuje vstopa v šolo, vendar pa zahteva, da sprejme postavljen red in program (namesto da bi se red in program prilagajala njemu, se mora otrok prilagoditi njima). S tem pa s pojmom integracije ne mislimo samo na fizično oziroma prostorsko integracijo, ki je le prva in najpreprostejša oblika vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne šolske razmere. Ta predstavlja most za druge oblike integracije, med katerimi se zdita za otroke z duševnimi, telesnimi, emocionalnimi posebnostmi še posebno pomembni socialna in psihološka integracija. Človek brez socialnega okolja, v katerem zadovoljuje pomemben del svojih potreb, ne more, zato pa je tudi socialna integracija med najpomembnejšimi vrstami integracije (Resman 2003, str. 69).

Resman (prav tam, str. 68–69) tudi pravi, da enotnosti med tem, kaj je integracija in kaj je inkluzija ter kako sta ta dva pojma (procesa) povezana, med strokovnjaki ni, saj je od tega, kako bomo razumeli pojem integracije, odvisno, ali bomo sploh delali razliko med integracijo in inkluzijo. Kljub temu pa koncepta opredeli, in sicer zapiše, da je integracija organizacijski ukrep, ki zahteva, da učenci sprejmejo šolski red in kulturo, da se torej prilagodijo postavljenemu redu, medtem ko je inkluzija pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela. Resman jo opredeli kot nadgradnjo integracije.

Svoj napredni pomen je kasneje koncept integracije izgubil ravno zaradi umanjkanja človeške in etične komponente vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. Postopoma se je začelo pojavljati nezadovoljstvo s situacijo, ko so se v integraciji na strokovni ravni prizadevanja usmerjala predvsem v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja, njena etična in socialna dimenzija pa sta se zanemarjali. Glede na to so v številnih projektih o integraciji v Evropi in tudi po svetu začeli ločevati pojma “integracija” in “inkluzija” (Medveš 2002b, str. 57).

2.1.3. Inkluzija

Vršnik (2003, str. 146) pravi, da koncepta inkluzije ne moremo opredeljevati kot neko popolnoma novo zasnovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, saj jo, po

njenem mnenju, od integracije ločijo le podrobnosti, pogosto pa ju tudi strokovnjaki uporabljajo kot sopomenki.

Inkluzija zahteva od nas drugačno oddelčno klimo in priznavanje otrokove drugačnosti. Kot izhodišče za delo predpostavlja drugačnost kot kvaliteto, ki zahteva specifično obravnavo in nadgrajevanje, zato se v takšnem okolju drugačnost spoštuje in sprejema. Ko govorimo o inkluziji, govorimo tudi o spremembah v kulturi in načinu razmišljanja, zato o inkluziji govorimo kot o procesu, v katerem se prilagajajo tako učenci kot šole. Institucije in pouk prilagajamo in spreminjamo vedno bolj v smeri omogočanja uspešnega napredovanja in občutka sprejetosti čim večjemu številu učencev ter predvsem možnosti enakopravnega participiranja v življenje in delo šole. Razlika, ki integracijo najbolj deli od inkluzije, je v tem, da se integracija nanaša na otroke s posebnimi potrebami, inkluzija pa na vse otroke, vendar s poudarkom na tiste, ki so izpostavljeni marginalizaciji in izključitvi (Lesar 2007, str. 127-131).

Koncept inkluzije predvideva v svojem bistvu multidisciplinaren individualiziran pristop k vzgoji in izobraževanju. Avtorji, kot npr. Šučur in Siegel, največkrat na konkretni ravni inkluzijo od integracije ločijo ravno na točki individualiziranega programa, saj inkluzija predvideva, da se bo vsak posameznik v socialno okolje vključeval tako in toliko, kot je zmožen in kot želi (prav tam, str. 146).

Kroflič (2002, str. 3) v zvezi s tem pravi, da za razliko od integracije, kjer je šlo za projekt reguliranja socialne sprejetosti in načrtovanje vsakodnevne pomoči, naj bi inkluzija prinašala spontano strpne, skrbne in pravične odnose med različnimi.

Inkluzija torej nasprotno od integracije ne zagovarja enotnih standardov. To, kar zagovarja, je individualizacija, kar pa pomeni različno sodelovanje posameznikov v družbenih procesih, s tem pa omogoča tudi ohranjanje identitete (Šučur v Vršnik 2003, str. 147).

Diskurzivno gledano je inkluzija lahko opredeljena kot širši pojem od integracije, ki predstavlja povezovanje, vključevanje in združevanje, inkluzivna šola pa je preprosto skupna šola, kar si lahko predstavljamo le pod pogojem spremenjenega razumevanja pomena pravičnosti. K medsebojnemu sprejemanju vseh, tudi tistih otrok brez posebnih potreb, pa ne more voditi nobena definicija, niti zakonska regulativa sama po sebi. Ključno vlogo imata na tem mestu ravnanje učitelja in neposredno tudi šola sama, ki z vključevanjem in

sprejemanjem vseh, ki so ob kakršnikoli dodatni pomoči sposobni dosegati sprejete standarde, dajeta možnost vsem za enake rezultate (Vršnik 2003, str. 147).

O inkluziji Skalar (2003, str. 57) pravi, da je to sistem intervencij, s katerimi poskušamo delno ali v celoti vključiti socialno izključene posameznike v socialno skupino (šolo, oddelek) ali v širše socialno okolje. Lahko bi jo opredelili tudi kot premagovanje oz. odstranjevanje ovir za socialno udeležbo, delno ali v celoti socialno izključenih (izključenih zaradi rase, spola, nacionalnosti, verskega prepričanja, socialnega ali ekonomskega položaja ali posebnih potreb). Inkluzija je postmodernistična sodobna koncepcija, ki izhaja iz človekovih (otrokovih) pravic in iz ideje multikulturalizma, temelji pa na postmodernističnih vrednotah, kot so pravičnost, enake možnosti za vse in različnost kot vrednota (Thomas, Walker, Webb v Pretnar 2012, str. 2).

Pri inkluziji tako ne gre samo za prilagajanje, ampak je kultura življenja v določen skupnosti (šoli, oddelku), v kateri je vsak dobrodošel in v kateri se podpirajo in gojijo različne potrebe. Inkluzivna šola si prizadeva za sobivanje učencev različnih kulturno-socialnih, telesnih in intelektualnih značilnosti (Resman 2003, str. 69).

Ideja inkluzije postavlja v ospredje težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrnotenj učencev bodisi na osnovi motnje, rase, spola, let, etnične pripadnosti, spolne orientacije, religije ali česarkoli drugega. Gre za proces povečanja participacije (prepoznavanje, sprejetje in spoštovanje, vključenost v učenje in socialne aktivnosti na način, da se doseže občutek pripadnosti skupini) in zmanjšanja izključevanja vseh učencev iz kurikula, kulture in skupnosti (Peček Čuk in Lesar 2009, str. 190).

2.1.4. Razlika med integracijo in inkluzijo

Kot je bilo do sedaj že rečeno, se izraz inkluzija velikokrat izenačuje in zamenjuje z izrazom integracija. Do same ideje integracije je prišlo v zahodnih državah v šestdesetih in sedemdesetih letih, reforma pa je zahtevala pravico do šolanja učencev s posebnimi potrebami, pravico do njihove vzgoje in izobraževanja v večinskih šolah in popolno reorganizacijo posebnega vzgojno-izobraževalnega sistema, pri čemer pa so se osredotočili na vse njegove aspekte, od identifikacije učencev s posebnimi potrebami do financiranja. Ideja inkluzivnega šolanja pa je bila sprejeta na svetovni konferenci o posebnih izobraževalnih potrebah v Salamanci leta 1994 in nato ponovno formulirana na svetovnem izobraževalnem forumu v Dakaraju leta 2000 (Peček Čuk in Lesar 2009, str. 190-191).

Inkluzija naj bi v svojem bistvu zajemala širši kontekst kot integracija, saj ima drugačno tradicijo in pomen, govori pa tudi o drugačnih procesih, in sicer kljub temu da so mnoga vprašanja, ki jih inkluzija zajema, zajeta že v pojmu integracija. Nov termin je vsekakor odprl nove in učinkovite pristope, je pa smiselno kljub temu opredeliti, v čem natančno se koncepta integracije in inkluzije razlikujeta. Razlika je torej (prav tam, str. 191–193):

- V opredelitvi – integracijo najpogosteje definirajo kot vzgojo in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v večinski šoli, inkluzijo pa kot težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrednotenj učencev, ki bi nekaterim učencem lahko nepotrebno otežili šolsko življenje.
- V populaciji – integracija govori le o učencih s posebnimi potrebami, inkluzija pa o vseh učencih, ki so jim šolsko življenje, učenje in participacija na kakršenkoli način oteženi.
- V pojmovanju oviranosti – integracija govori o tem, da imajo nekateri učenci posebne potrebe, drugi pa ne, inkluzija pa vidi učence kot »ležeče« na spektru od običajnih do individualnih potreb, ki naj bi jih z različnimi regularnimi vzgojno-izobraževalnimi predpisi pravično in kolikor mogoče uspešno zadovoljili. Z vidika inkluzivnega šolanja je potemtakem potrebno na vse učence gledati kot na učence, ki se z enakimi pravicami, ki pa se tekom šolanja soočajo z lažjimi ali nekoliko zahtevnejšimi ovirami.
- V vzrokih oviranosti – integracija išče razloge za primanjkljaje oz. motnje v posamezniku, inkluzija pa v socialnem okolju in šolskem sistemu.
- V usmerjenosti pri iskanju rešitve – ne glede na to, zakaj prihaja do integracije in v kakšni obliki (od stalne prisotnosti učencev s posebnimi potrebami pri vseh predmetih v rednih oddelkih do šolanja v posebnih oddelkih znotraj redne šole), gre pri tem pojmovanju za premestitev učenca iz enega prostora (običajno iz posebne šole) v drugi (običajno v redno šolo). Inkluzija pa je proces in ne stanje, s katerim skuša šola odgovoriti na ovire, s katerimi se srečujejo mnogi učenci, še posebej pa tisti, ki so bolj izpostavljeni izločevanju in deprivilegiranosti.
- V potrebnosti formalizacije rešitev – integracija je dodatek rednemu šolanju, ki se osredotoča predvsem na tehnične rešitve, inkluzija pa se osredotoča na kvaliteto vzgoje in izobraževanja.
- V diskurzih – integracija izvira iz medicinskega diskurza, v katerem je motnja osnovni kriterij razlikovanja učencev in glavni vzrok njihovih neuspehov, pojmovana pa je kot

objektivna značilnost posameznika in ne kot socialni konstrukt. Inkluzija pa izhaja iz pedagoškega diskurza, katerega izhodišče je, da so vsi otroci najprej učenci, ki želijo doseči neko znanje, glavni problem pa ni otrokova motnja, ampak kako učiti učenca, ki ima težave z učenjem.

- V vidiku prilagajanja – v ospredju integracije je otrokovo prilagajanje obstoječemu sistemu šolanja, inkluzija pa zahteva spremembo in preoblikovanje šole oziroma kurikula posamezniku.
- V cilju oz. namenu – v ospredju skrbi integracije je učni uspeh učenca, gibanje za inkluzivno šolo pa lahko razumemo kot iskanje novega razmerja med vzgojno in izobraževalno funkcijo šole oz. kot gibanje za šolo, v kateri v ospredju ni le skrb za dober učni uspeh posameznika, temveč tudi za njegov moralni, čustveni in socialni razvoj, v kateri je pomembno spodbujanje odgovornosti, kooperativnosti in solidarnosti.

2.2. Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (v nadaljnjem besedilu: Agencija) je na mednarodni konferenci, kjer so bili v razpravo vključeni oblikovalci odločitev, raziskovalci in strokovni delavci ter invalidi in njihove družine, oblikovala pet pomembnih sporočil o tem, kako doseči uspešno inkluzijo, kako se spopasti z razlikami, kako zagotoviti podporo učencem, učiteljem in družinam, kako izkoristiti razlike v izobraževanju, kako izvajati prave ukrepe in kako najbolje vlagati v ljudi. Govoriti o inkluzivnem izobraževanju torej pomeni govoriti o tem, kako se spopadati z razlikami v šolah, v razredih in v učnih načrtih na splošno. (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014, str. 5–6).

Pet ključnih sporočil, ki jih je poudarila Agencija, so torej:

2.2.1. Čim prej

Sporočilo »čim prej« pravi, da imajo vsi otroci pravico, da se jim podpora zagotovi čim prej in kadar koli jo potrebujejo. To pa vključuje tudi koordinacijo in sodelovanje med službami, ki jih usmerja ena izmed zadevnih služb. Sodelujoče zainteresirane strani (ključni so tu starši) morajo vzpostaviti pravo medsebojno komunikacijo, da bodo lahko druga drugi posredovale informacije. Pomembni vodiki so torej predvsem (prav tam, str. 6–10):

- obravnava na zgodnji stopnji otrokovega življenja, s tem pa se posledično poudari, da se inkluzija začne že v vrtcu. Ko govorimo o zgodnji obravnavi, s tem mislimo na nabor storitev za majhne otroke in njihove družine, ki so jim na voljo na njihovo prošnjo v določenem obdobju otrokovega življenja ter pokrivajo vsakršne dejavnosti posebne podpore, z namenom da se zagotovi in spodbudi otrokov osebni razvoj, okrepi zmogljivost same družine in spodbudi socialna vključenost;
- zgodnje odkrivanje in ocenjevanje, kar se je tudi izkazalo za zelo pomemben vidik. Začetno ocenjevanje učencev, za katere obstaja mnenje, da imajo posebne izobraževalne potrebe, ima lahko namen identifikacije (učenec pridobi odločbo o »priznavanju« učenca kot učenca s posebnimi izobraževalnimi potrebami, s tem pa je upravičen do dodatnih sredstev, ki mu pomagajo pri učenju) ali pa oblikovanja informativnega učnega programa, kjer se poudarijo prednosti in slabosti, s katerimi se učenec lahko srečuje na različnih področjih svojih izobraževalnih izkušenj;
- čim prejšnja zagotovitev potrebne podpore;
- načrtovanje prehoda, s čimer pa mislimo na potrebo po zgodnjem načrtovanju prehoda z ene stopnje izobraževanja na drugo ter kasneje tudi iz izobraževanja v zaposlitev.

2.2.2. Inkluzivno izobraževanje koristi vsem

Vzpostavljanje pogojev, ki so potrebni za uspešno vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redne sisteme, koristi vsem učencem. Inkluzivno izobraževanje je tako lahko sredstvo za izboljšanje učnega uspeha s prisotnostjo (dostop do izobraževanja), udeležbo (kakovost izobraževalne izkušnje) in uspehom (učni procesi in rezultati) vseh učencev. Šolski uspeh in enakost sta dokazano povezana, zato pa tudi ne preseneča, da so države z najvišjimi stopnjami uspešnosti pogosto tiste, ki uspešno povečujejo uspeh vseh učencev. Več študij pa tudi opisuje, kako inkluzija koristi učencem, ki nimajo motenj pri učenju. Ti postanejo bolj občutljivi za upoštevanje in sprejemanje posameznih razlik, spoštovanje do vseh ljudi, vse skupaj pa služi tudi kot dobra priprava na odraslo življenje v inkluzivni družbi. Med pozitivne vplive inkluzivnega usmerjanja učencev s posebnimi potrebami lahko prištejemo izboljšane socialne odnose in mreže, med vrstniki si otroci poiščejo vzornike, dosegajo boljši uspeh in imajo višja pričakovanja. Mentorstvo učencev ali sodelovalno učenje je učinkovito na

kognitivni ravni, prav tako pa tudi na čustveni ravni učenja in razvoja učencev, saj imajo učenci, ki drug drugemu pomagajo, koristi od skupnega učenja (prav tam, str. 11–13).

2.2.3. Visoko usposobljeni strokovnjaki

Izhodišče za inkluzivno izobraževanje je ravno ozaveščenost in izobrazba učitelja, saj se ti morajo zavedati, kaj kdo potrebuje, in posameznikom potem tudi nuditi priložnosti za uspešno doseganje ciljev. Ustrezno začetno usposabljanje učiteljev in drugih strokovnjakov ter njihovo usposabljanje na delu veljata za ključen dejavnik uspešne inkluzivne prakse. Vsi učitelji bi morali razviti veščine za zadovoljevanje različnih potreb vseh učencev. Zato je v času začetnega in nadaljevalnega izobraževanja učitelje potrebno opremiti z veščinami, znanjem in razumevanjem, kar pa jim bo tudi vlilo zaupanje za učinkovito obvladovanje različnih učenčevih potreb. Ena od ključnih prednostnih nalog v izobraževanju učiteljev je zato pregled sestave izobraževalnih programov učiteljev, da se izboljša njihovo izobraževanje za inkluzijo in da se izobraževanje rednih učiteljev in posebnih učiteljev združi. Vedno bolj se namreč priznava spremenjena vloga učiteljev in posledično tudi poudarja potreba po večjih spremembah v načinu, kako učitelje pripraviti na njihove poklicne vloge in odgovornosti (prav tam, str. 16).

Oblikovan je bil tudi profil inkluzivnih učiteljev kot vodilo za pripravo in izvajanje programov začetnega izobraževanja učiteljev. S tem je bil opredeljen okvir temeljnih vrednot in področij kompetenc, ki so povezane s katerim koli programom inkluzivnega izobraževanja učiteljev za pripravo vseh učiteljev na delo v inkluzivnem izobraževanju in ob upoštevanju vseh oblik raznolikosti. Okvir temeljnih vrednot in področij kompetenc torej vključuje (prav tam, str. 17):

- spoštovanje raznolikosti učencev – razlike med njimi se prepoznajo kot vir in sredstvo izobraževanja;
- pomoč vsem učencem – učitelji imajo visoka pričakovanja glede uspeha učencev;
- delo z drugimi – sodelovanje in skupinsko delo predstavljata ključen pristop za vse učitelje;
- osebni strokovni razvoj – poučevanje je učna dejavnost in učitelji so odgovorni za svoje vseživljenjsko učenje.

Kot ključni dejavnik so poudarjeni tudi učinkoviti pristopi k zaposlovanju učiteljev. Poleg znanja in veščin s področja inkluzivne prakse, ki naj bi jih usvojili bodoči učitelji, se poudarja tudi pomen vrednot, prepričanj in osebnostnih lastnosti bodočih učiteljev, ki usmerjajo razvoj potrebnih kompetenc, kar pa je težko preveriti pri samih razgovorih za delo. Potrebno je torej dodatno raziskati metode izbora kandidatov za učitelje. Inkluzija pa je seveda predvsem odvisna od odnosa učiteljev do učencev s posebnimi potrebami, od njihovega razumevanja razlik v razredih in pripravljenosti, da se s temi razlikami učinkovito soočijo. Splošno gledano je ravno odnos učiteljev predstavljen kot tisti odločilni dejavnik, ki je ključen za ustvarjanje bolj inkluzivnih šol. Pridobivanje takšnih izkušenj, ki pomagajo razvijati potrebne pozitivne odnose do vseh učencev, in pripravljenost učiteljev na sodelovanje s kolegi se kaže kot prava pot u uspešnim inkluzivnim praksam. Poudarjen pa je na tem mestu še en vidik, in sicer učinkovito sodelovanje in usklajevanje strokovnjakov ter mreženje z interdisciplinarnimi službami v skupnosti. Izvajanje inkluzivnega izobraževanja je zato treba razumeti kot kolektivno nalogo, pri kateri pa imajo različne zainteresirane strani svoje naloge in odgovornosti, ki jih morajo izpolniti. Podpora, ki jo razredni učitelji potrebujejo, vključuje dostop do struktur, ki omogočajo lažjo komunikacijo in skupinsko delo z različnimi strokovnjaki ter stalne priložnosti za poklicni razvoj. Vprašanja sodelovalnega poučevanja in skupnega reševanja problemov sta poudarjena kot dva izmed ključnih dejavnikov za učinkovito inkluzivno prakso (prav tam, str. 17–19).

2.2.4. Sistem podpore in mehanizmi financiranja

Inkluzivno izobraževanje zahteva dodatne vire, kot sta čas in denar, da bo vsak učenec imel možnost pridobiti izobrazbo, ki si jo želi in jo zmore. Pomemben je tudi fizični dostop zgradb (dvigala, dostopna stikala ...), pri preizkusih znanja je potreben dodaten čas, potrebni so sistemi notranje podpore za pomoč dijakom invalidom, dobrodošla pa je tudi podpora drugih ljudi, ki niso del šolskega osebja in ki lahko delujejo kot posredniki za učence s posebnimi potrebami (prav tam, str. 20).

Sistemi podpore in mehanizmi financiranja se dotikajo vseh ravni učenja. Sem lahko vključimo tudi pomoč družinam in skupnostim, za kar pa so potrebne zdravstvene in socialne službe, ki morajo delovati z roko v roki in tako zagotoviti celosten pristop. Zagotoviti in spodbujati je treba učinkovito in uspešno porabo javnih sredstev, zdi pa se tudi, da je potrebno učencem s posebnimi potrebami, vključenim v izobraževalne sisteme, in tudi njihovim staršem jasno pokazati, da je izobraževanje v okolju rednega izobraževanja, vključno z

dodatnimi sredstvi in podporo, ustrezne visoke kakovosti. Javna sredstva bi morala tudi kriti vse stroške, povezane s storitvami zgodnje obravnave, ki jih izvajajo javne službe, nevladne organizacije, neprofitne organizacije itd., ki izpolnjujejo zahtevane nacionalne standarde kakovosti (prav tam, str. 20–21).

Kako je lahko posameznik obravnavan v razredu, ni odvisno samo od učitelja, ampak tudi od tega, kako šole organizirajo ponudbo izobraževanja ter od drugih zunanjih dejavnikov. Ne gre samo za vprašanje potrebnih sredstev na ravni oddelka, saj organizacijska struktura na ravni šole prav tako določa količino in vrsto sredstev, ki jih učitelji lahko uporabljajo pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami. Uporabo sredstev znotraj šol je zato treba prožno organizirati, saj bi šole morale imeti veliko svobode pri uporabi finančnih sredstev v skladu z njihovimi željami in pogledi. Za najuspešnejšo možnost financiranja velja tako imenovan model pretoka na regionalni oz. občinski ravni. V takšnem modelu se sredstva za posebne potrebe prenašajo s centralne ravni na regionalne ustanove, na regionalni ravni pa se potem sprejemajo odločitve o tem, kako se denar porablja in katerim učencem je treba zagotoviti posebne storitve. Na tej podlagi je tudi najbolj verjetno, da bo decentraliziran model stroškovno učinkovitejši in da bo dopuščal manj možnosti za neželene oblike strateškega vedenja, centralna vlada pa mora jasno opredeliti, kateri cilji se morajo doseči (prav tam, str. 22).

Na individualni ravni učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami prejemajo posebno izobraževalno pomoč v obliki podporne tehnologije, tolmačev znakovnega jezika, dobijo posebej pripravljena učna gradiva ali druge oblike praktične pomoči. Regionalne ravni so ključnega pomena za zagotavljanje najboljšega ujemanja med izobraževalnimi cilji in potrebami trga dela, regionalni svetovalni odbori pa so pomemben akter pri zagotavljanju prožnosti na izobraževalnih poteh učencev. Možnost dostopa in s tem neprecenljivo vrednost ter pozitivne učinke informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) pa vztrajno poudarjajo tudi sami učenci s posebnimi potrebami (prav tam, str. 23).

2.2.5. Zanesljivi podatki

Oblikovanje politike na podlagi dokazov je tudi velikega pomena za dolgoročni razvoj sistemov inkluzivnega izobraževanja. Potreba po zbiranju podatkov na nacionalni ravni, ki ne izpolnjuje samo zahtev smernic nacionalne politike, temveč tudi znotraj skupnega pristopa, prispeva k spodbujanju sinergije prizadevanj na nacionalni in mednarodni ravni. Pokazalo se

je, da obstajajo zahteve za razpoložljivost raznovrstnih informacij za oblikovalce politike in da morajo različne organizacije na nacionalni in evropski ravni sprejemati različne dopolnilne pristope pri zbiranju podatkov (prav tam, str. 25).

Pri preučevanju potrebe po dokazih o inkluzivnem izobraževanju na evropski ravni se je oblikovalo pet ključnih zahtev politike, povezanih z zbiranjem podatkov (prav tam, str. 25–26):

- potreba po umestitvi zbiranja podatkov na nacionalni ravni v mednarodne in evropske sporazume;
- potreba po razumevanju vpliva razlik v izobraževalnih sistemih držav;
- potreba po analizi učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja;
- potreba po dokazih v zvezi z vprašanjem zagotavljanja kakovosti, ki se morajo zagotoviti z zbiranjem podatkov;
- potreba po dolgoročnem sledenju napredka učencev.

Oblikovalci politike potrebujejo torej kvalitativne in kvantitativne podatke, preko katerih se bodo seznanili s kakovostjo izobraževanja učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami (prav tam, str. 26).

Razviti je treba sistematičen način zbiranja in spremljanja zanesljivih podatkov na nacionalni ravni o oceni povpraševanja po storitvah (o udeležbi na ravni posameznika, razreda in šole), s katerim bi bilo mogoče preveriti, ali zagotavljanje storitev izpolnjuje povpraševanje; šele s tem bi lahko načrtovali izboljšanje storitev (prav tam, str. 26).

Podatki, ki preučujejo učinkovitost sistemov inkluzivnega izobraževanja, upoštevajo vprašanja stroškovne učinkovitosti ter številna druga področja, povezana z izobraževanimi izkušnjami učencev, kot so postopki začetnega ocenjevanja, stalna vključenost učencev in njihovih družin v izkušnjo izobraževanja in učinkovitost učnih okolij pri premagovanju ovir in podpiranju smiselne učne izkušnje za vse učence. Šolam je potrebno zagotoviti podporo s smernicami o tem, kako se informacije o ocenjevanju (zlasti standardizirane informacije o ocenjevanju, ki se zbirajo za namene spremljanja na nacionalni ravni) lahko uporabljajo za izboljšanje ponudbe in prakse za vse učence, tudi tiste s posebnimi izobraževalnimi potrebami (prav tam, str. 28–29).

Če strnemo, lahko rečemo, da sta načrtovanje in izvajanje inkluzivnega izobraževanja proces, ki zadeva celoten sistem izobraževanja in vse učence. Pravičnost in kakovost sta v tem

procesu nerazdružljivi, inkluzivno izobraževanje pa je treba razumeti kot razvijajoči se koncept, pri katerem imajo vprašanja, povezana z raznolikostjo in demokracijo, čedalje večji pomen (prav tam, str. 7). Treba je vedeti, kateri učenci (s tem mislimo na vse učence) prejemajo katere storitve ter kje in kdaj jih prejemajo, potrebujemo pa tudi podatke o kakovosti storitev in rezultatih, ki se na podlagi podatkov pridobijo (prav tam, str. 30).

2.3. Inkluzivno izobraževanje kot temeljna človekova pravica

Inkluzivna paradigma preusmerja pozornost učiteljev od socialno izključenih otrok skupaj z otroki s posebnimi potrebami na ves oddelek in poskuša pri tej uveljaviti naslednja načela, ki pa so tudi temeljne prvine vključujoče oz. inkluzivne paradigme (Skalar 2003, str. 58):

- načelo celosti oz. celostnega pristopa k učencem,
- načelo dajanja pomoči vsem učencem v razredu,
- načelo enega režima za vse učence v razredu,
- načelo nestigmatiziranja pri zaznavanju različnosti,
- načelo procesnega obravnavanja učencev, ki imajo občasne ali trajne težave,
- načelo aktivne partnerske vloge staršev,
- načelo socialne vključenosti oz. socialnega vključevanja vseh učencev v razredu,
- načelo oblikovanja pozitivnih odnosov med vsemi subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa,
- načelo oblikovanja pozitivnih pričakovanj učiteljev do vseh učencev v razredu,
- načelo uveljavljanja različnosti kot vrednote.

Učenčevi izobraževalni dosežki so odvisni od zavzetosti posameznika in od možnosti, ki mu jih okolje ponudi. Optimalne izobraževalne dosežke tako učenec dosega, če se trudi in ima za učenje organizirane ustrezne razmere, priložnosti, naloge, informacije, vrstniške modele, ki jih posnema itn. Ob kombinaciji spodbudnega učnega okolja in učenčevega truda se torej učne težave odpravijo ali pa se vsaj zmanjša njihov vpliv na učenčevo učno uspešnost in socialno vključenost (Kavkler 2009, str. 368).

2.3.1. Temeljne koordinate inkluzije

V Evropi se počasi krepi zavest, da družbena vključenost vseh ljudi ni nič drugega kot temeljni pogoj preživetja. Rutar (2010, str. 43–45) je zato na podlagi ne le praktičnih izkušenj

iz preteklosti, ampak tudi na podlagi teoretskih poznanj o naravi sodobnih družb, povzel temeljne koordinate inkluzije, za katere meni, da so zares produktivne. Razdelil jih je na:

1. Razumne prilagoditve

Te predstavljajo najmočnejši argument v prid vključevanja ljudi s posebnimi potrebami, saj z njimi spreminjamo ustaljene načine družbenega življenja tako, da niso bolj prijazni le do ljudi s posebnimi potrebami, ampak so prijaznejši do vsakega človeka. V tem pa Rutar (prav tam, str. 44) vidi tudi ključni prispevek vključevanja ali inkluzije k ideji in praksam solidarnosti, ki ni ozko vezana le na posamezne družbene skupine ljudi, temveč zajema preprosto vse. Te koordinate so:

- povečevanje življenjskih priložnosti za vse ljudi;
- dostop do vseh servisnih storitev, ki jih potrebujejo;
- zadovoljevanje posebnih potreb, ki jih nimajo samo invalidi, temveč tudi otroci, mladostniki, starejši ljudje, etnične skupine in hendikepirani ljudje vseh vrst.

2. Enakost in različnost

Vključenost vseh ljudi v družbeno življenje ne izhaja iz ideje o različnosti, temveč iz ideje o enakosti. Enakost pa je zmožnost vsakega človeškega bitja, da prepozna samega sebe kot enakega, pomeni pa tudi to, da je zmožen aktualizirati enakost v družbenem polju oz. da se je zmožen vesti kot enak. Enakost v tem kontekstu pomeni formalno zmožnost človeškega bitja. S tem ne mislimo torej na značilnosti, osebne lastnosti ali genske posebnosti. V resnično demokratični družbi zato:

- obstajajo enake možnosti za različne ljudi, te pa se tudi zares aktivno uveljavljajo v vseh vidikih življenja;
- starejše generacije pripoznavajo in sprejemajo pozitivne prispevke otrok in mladih ljudi;
- ljudje čutijo, da so sprejeti, da sprejemajo drug drugega ne glede na spol, starost, barvo kože, veroizpoved ali hendikep;
- obstaja visoka raven razumevanja in spoštovanja ljudi, katerih vera je usmerjena k drugačnim bogovom, enako po velja tudi za odnose do ljudi, ki nimajo nobene vere;
- aktualno odločanje o prihodnosti življenja je resno zavezano razmišljanju o potrebah prihodnjih generacij ljudi;

- vsak človek ima možnost zaposlitve in samozaposlitve;
- cvetijo lokalne prostovoljne organizacije;
- ljudje čutijo, da imajo na voljo realne možnosti izbiranja in da resnično lahko vplivajo na družbeno življenje;
- interesne skupine ljudi se neposredno vključujejo v načrtovanje prihodnjega življenja, pri čemer imajo občutek, da lahko uveljavljajo svoje interese;
- med ljudmi obstajajo močne prijateljske vezi;
- vsakdo ima možnost izobraževanja, usposabljanja in vseživljenjskega učenja.

3. Servisne storitve in infrastrukture

Ljudje v demokratični družbi, v kateri resnično lahko govorimo o vključenosti vseh in vsakogar, vedo in se dobro zavedajo, da imajo med drugim realne možnosti za neodvisno življenje v lastnih stanovanjih, starši imajo na voljo visoko kakovostne storitve za njihove otroke in šole imajo pomembno vlogo pri nudenju socialnih storitev vsem ljudem (prav tam, str. 45).

2.4. Razlogi za inkluzivno šolo

Inkluzijo kot razvojno vrednostno usmeritev v sodobnem svetu so sprejeli Združeni narodi, Svet Evrope in številne ugledne nacionalne in mednacionalne vladne in nevladne organizacije. Inkluzija v šoli poskuša pridobiti učitelje, ravnatelje in strokovne delavce za nove odnose, v katerih se opuščajo diskriminacija, segregacija, izključevanje in marginalizacija. Prizadeva si za uveljavljanje odnosov, ki izhajajo iz vrednostnih premis, kot so pravičnost, enake možnosti za vse, z različnostjo kot kvaliteto, sodelovanje, medsebojno sprejemanje, spodbujanje, prijateljstva med učenci in še bi lahko naštevali. Inkluzija izhaja iz prizadevanja po preoblikovanju šolskega sistema tako, da bo lahko zadovoljila celotno paleto individualnih potreb vseh učencev v razredu (Skalar 2003, str. 58).

O prednostih inkluzivne paradigme za vzgojno-izobraževalni proces je govoril tudi Skalar (prav tam, str. 60) in jih povzel v naslednjih točkah:

- inkluzija je pomemben dejavnik v boju proti revščini in to s pomočjo izobraževanja in usposabljanja;
- inkluzija je učinkovita metoda v funkciji preprečitve socialnopatoloških pojavov, delinkventnosti in narkomanije pri otrocih in mladostnikih;

- inkluzija pomeni učinkovito izrabo virov, ki so namenjeni vzgoji in izobraževanju, z inkluzivno organiziranim šolskim okoljem pa pomagamo zaznamovanim in izključenim otrokom premostiti dediščino njihove drugačnosti in njihovega marginalnega socialnega položaja;
- inkluzija prispeva tudi k socialni klimi v razredu oz. skupini, kar spodbuja sodelovanje, demokratične, kulturne in prijateljske medsebojne odnose, s tem pa tudi enake možnosti za vse otroke v skupini.

2.4.1. Pogoji za uspešno inkluzijo

Elliot, Doxey in Stephenson (v Kavkler 2009, str. 364) navajajo, da lahko o inkluziji govorimo pod določenimi pogoji. Uspešna inkluzija je mogoča takrat, ko je vanjo zajeta refleksija prakse, razumevanje šolskega konteksta, poznavanje posebnih potreb učencev in organizacija šole, ki je prilagojena učencem in učiteljem tako, da upošteva potrebe vseh članov šole ter zahteva tudi odgovornost vseh članov šole.

Mitchell (v Kavkler 2009, str. 364) pa na tem mestu še dodaja, da ni inkluzije brez:

- prilagajanja kurikula,
- prilagajanja učnih metod,
- prilagajanja tehnik preverjanja in ocenjevanja,
- podpore in pomoči učitelja v razredu.

Zanj je potemtakem inkluzija večkomponentna vzgojno-izobraževalna strategija. Prilagoditev kurikula je osrednja zahteva inkluzivne šole in tudi največji izziv za šolske strokovne delavce. V inkluzivni šoli je kurikulum en sam, a je kolikor mogoče dostopen vsem učencem, torej tudi tistim s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Prilagoditve kurikula se izvajajo s strategijami modifikacije, zamenjave, kompenzacije in izpuščanja, pri prilagajanju izvajanja kurikula pa moramo upoštevati kontinuum močnih področij in primanjkljajev posameznega učenca (prav tam, str. 364).

2.4.2. Splošne strategije inkluzivne vzgoje in izobraževanja

V praksi držav Evropske unije so se kot uspešni splošni pristopi uresničevanja koncepta inkluzije izkazali (Special needs education in Europe 2003 v Kavkler 2009, str. 368–369):

- dobro načrtovanje in prožna organizacija procesa poučevanja (v povezavi z urnikom, organizacijo strokovne učne pomoči, materialnih virov ...);
- individualizacija in diferenciacija procesa poučevanja, ki zahteva sistematično opazovanje, ocenjevanje, načrtovanje in evalvacijo izbranih strategij ter sprotne prilagajanje procesa poučevanja;
- kooperativno poučevanje, ki pomaga učitelju uresničevati načrt obravnave učenca z učnimi težavami. Pomoč učitelju je na tem mestu nujna, če želim doseči optimalni razvoj izobraževalnih ter socialnih potencialov učencev z izrazitejšimi učnimi težavami. Ključ do uspeha je timsko delo, saj je učitelja, ki še nima izkušenj s poučevanjem učenca z učnimi težavami, pogosto strah, ko dobi v razred takšnega učenca. Z ustrezno podporo in pomočjo sodelavcev v timu ter njihovimi nasveti ob reševanju problemov pa se počuti kompetentnejšega pri delu. Strokovna pomoč mora biti dobro usklajevana in načrtovana, jasna pa morajo biti tudi pravila sodelovanja med učiteljem in drugimi strokovnimi delavci, ki mu pomagajo pri delu v razredu. Brez dobre komunikacije torej ni kooperativnega poučevanja;
- kooperativno učenje omogoča učencu z učnimi težavami, da se čim več uči v razredu skupaj z vrstniki. Učitelj učencu pomaga, da ta uspešneje sodeluje z vrstniki, uspešneje komunicira z njimi itn. Vrstniška pomoč je s kognitivnega in socialno-emocionalnega vidika pomembna za vse učence, saj lahko s kooperativnim učenjem učenec z učnimi težavami pomembno izboljša spretnosti (tehniko branja, strategijo računanja, socialne spretnosti ...) in znanje;
- pri razvijanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja je treba poiskati tudi ključne osebe v okolju, ki pomagajo učitelju pri vpeljevanju novosti. Analiza podatkov iz držav Evropske unije kaže, da so učitelji najbolj usmerjeni ravno v reševanje vsakodnevnih praktičnih problemov, potrebno pomoč pa iščejo zato pri kolegih in strokovnih delavcih na šoli.

2.4.3. Strategije učiteljeve dobre poučevalne prakse

Poučevanje v skladu z načeli inkluzivne vzgoje in izobraževanja zahteva od učitelja, da obvlada dobre poučevalne strategije. Mitchell (v Kavkler 2009, str. 370–371) kot učinkovite strategije učiteljeve dobre poučevalne prakse navede naslednje:

- organizacijo takšnega učnega okolja, ki omogoča uspešno učenje vzgojno-izobraževalnih vsebin. Tudi pri učencih z vedenjskimi težavami se je izkazalo, da je

boljše, da se učitelj usmeri v učenje ustreznih oblik vedenja kot v nadzor in kaznovanje negativnih oblik vedenja;

- učitelj učencem omogoči, da dokončajo nalogo, saj imajo še posebej učenci z učnimi težavami pogosto občutek neuspešnosti, ker jim ne uspe dokončati nalog;
- pri vsakem učencu učitelj razvija zaupanje v svoje sposobnosti, kar pa doseže s spodbudami in omogočanjem uspeha, pomembno pa je tudi, da učencem prikaže njihov napredek;
- upošteva učenčevo prejšnje znanje. Učenci lažje razumejo in priključijo novo znanje, če ga lahko povežejo s prejšnjim znanjem, če razumejo pojme, vsebine in obvladajo spretnosti, da lahko sledijo pouku;
- učitelj pritegne učenčevo pozornost, ker imajo učenci z učnimi težavami pogosto težave pozornim sledenjem dejavnosti med poukom;
- pri poučevanju učitelj upošteva učenčevo kulturo in jezikovno ozadje, kar še posebej velja za tiste učence, ki so drugih narodnosti. Izraža se jasno in razumljivo, tako pri ustnem kot tudi pisnem izražanju, učitelj pa mora upoštevati seveda tudi jezikovne sposobnosti učencev;
- aktivno vključuje učence v učenje, saj se ti bolje učijo če so dejavni;
- strategije poučevanja obvezno evalvira, ker je samokritičen in se zaveda stalne potrebe po prilagajanju strategij poučevanja;
- učitelj mora biti avtoriteta, ne pa avtoritativen. Pozoren mora biti na svoje besede, vedenja in stališča, saj je s svojo celotno osebnostjo zgled učencem in drugim strokovnim delavcem na šoli.

2.5. Ovire za inkluzivno izobraževanje

V svetu prevladuje prepričanje, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje zmanjšujeta šolsko neuspešnost vseh učencev, saj pomembno vplivata na razvoj celotne družbe in zato zahtevata tako spreminjanje okolja in stališč, kot tudi oblikovanje takšnega družbenega sistema, ki odpravlja ovire in omogoča optimalne razvojne zmožnosti vseh članov družbe (Viola v Kavkler 2009, str. 364).

Nekatere države, četudi se retorično zavzemajo za inkluzijo in sprejmejo tudi ustrezno zakonodajo, pa inkluzije v praksi ne uresničujejo. Pogosto se tako pokaže velik prepad med politiko in prakso. Med številnimi ovirami, ki zavirajo vključevanje otrok s posebnimi

potrebami v redne vzgojno-izobraževalne programe, lahko omenimo (Mitchell v Kavkler 2009, str. 364):

- zastarela prepričanja in stališča,
- konservativno tradicijo šolskih strokovnih delavcev in raziskovalcev (zagovarjanje medicinske paradigme, negativni stereotipi, ki so zasnovani na nalepki prizadetost ...),
- pomanjkljivo usposobljenost učiteljev
- premajhno podporo specialnega šolstva,
- nezadostna pripravljenost šol in družbe na spremembe, ki jih zahteva uvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v prakso.

Medveš (2006, str. 14) je tudi obravnaval vprašanje o primernosti vključitve otrok s posebnimi potrebami v večinske šole in ugotovil, da stroka glede tega ne podaja enoznačnega odgovora. Skeptiki namreč še vedno izražajo pomisleke, ali je integracija kot splošen sistem res v korist otrok s posebnimi potrebami. Mnenja so si enotnejša o tem, da je za otroka s posebnimi potrebami vključitev v večinsko šolo ugodna v primerih, ko jo z ustrezno strokovno pomočjo in zavzetostjo podpira tudi otrokovo neposredno življenjsko okolje, še posebej družina. Iz tega izhaja tudi teza, da integracija otrok s posebnimi potrebami v večinsko šolo ni uspešna zaradi večinske šole, ampak zaradi zunajšolskih dejavnikov. Ključnega pomena je na tem mestu še posebej sodelovanje in pomoč otrokove družine.

2.6. Mednarodni dokumenti, ključni za oblikovanje inkluzivno naravnane šole

V zadnjih dveh desetletjih je bilo na mednarodni ravni sprejetih več dokumentov, ki spodbujajo uvedbo koncepta inkluzivne vzgoje in izobraževanja v posameznih državah.

Med najpomembnejšimi najdemo naslednje (Lesar 2007, str. 125):

- *Konvencijo o otrokovih pravicah* iz leta 1989,
- Unescovo deklaracijo iz leta 1994 z naslovom *Vključevanje vseh otrok*,
- *Sklepe svetovne konference o posebnih potrebah otrok*, ki so bili sprejeti leta 1994 v Salamanci, v Španiji; na tej konferenci je bil princip inkluzivnega izobraževanja prvič sprejet, na svetovnem izobraževalnem forumu (World Education Forum) v Dakarju, leta 2000, pa je bil ponovno formuliran,
- Deklaracijo Svetovnega izobraževalnega foruma iz leta 2000 *Izobraževanje za vse* (World Declaration on Education for All).

2.6.1. Konvencija o otrokovih pravicah

V *Konvenciji o otrokovih pravicah* (1989) se navezujoč na koncept inkluzivno naravnane šole poudarja, da se morajo vse pravice nanašati na vse otroke in to ne glede na to, od kje otroci prihajajo in kakšne so njihove sposobnosti in razvojne specifičnosti, da ima vsak otrok naravno pravico do življenja in da mu mora vsaka država zagotoviti preživetje in njegov razvoj do največje možne mere in da se otrokovo mnenje mora upoštevati pri vsem, kar se nanj nanaša. Konvencija navaja tudi pravico otroka s posebnimi potrebami do posebne nege, rehabilitacije in izobraževanja, vse to pa naj bo izvedeno tako, da lahko otrok doseže najboljšo možno socialno integracijo in individualni osebni, kulturni in duhovni razvoj. Izobraževanje naj bo takšno, da otroka pripravi na aktivno in odgovorno življenje ter da bo razvil spoštovanje do temeljnih človekovih pravic. Poudarjena je tudi pravica do uporabe materinščine in izražanje lastne kulture, ter vere (prav tam, str. 125–126).

2.6.2. Salamanška izjava

Naslednji dokument ki razvija zahtevo po omogočanju izobraževanja za vse, je *Salamanška izjava* (The Salamanca statement, 1994). Bila je sprejeta v okviru Svetovne konference o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, države pa poziva k oblikovanju zakonodaje, ki zahteva od šol, da zadovoljijo potrebe vseh učencev, še posebej pa tistih s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Šolski sistemi bi morali biti oblikovani tako, da bi upoštevali veliko raznolikost učencev in njihovih potreb, redne šole s takšno inkluzivno naravnostjo pa so tudi najbolj učinkovite v boju proti diskriminaciji in pri oblikovanju sprejemajoče se skupnosti. Takšne šole zagotavljajo učinkovito izobraževanje za večino otrok in izboljšajo zmožnost celotnega šolskega sistema (prav tam, str. 127–128).

2.6.3. Svetovni izobraževalni forum (2000), Dakar

Sklep foruma je bil, da je ključni izziv zagotovitve osnovne vizije "Izobraževanja za vse " v inkluzivnem konceptu ta, da mora koncept vključevati potrebe revnih in tistih v najbolj neugodnih razmerah, vključevati mora otroke, ki delajo, prebivalce iz odročnih ruralnih območij ter nomade, etnične in jezikovne manjšine, otroke, mlade ljudi in odrasle prizadete zaradi konfliktov, okužene z virusom HIV, obbolele z aidsom, lačne in slabega zdravja ter tiste s posebnimi učnimi potrebami (UNESCO 2003 v Lesar 2007, str. 130–131).

2.7. Načini formalne in vsebinske ureditve področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v evropskih državah

Trenutna usmeritev v državah Evropske unije gre v razvoj in izpopolnjevanje zakonodaje v smeri inkluzivnega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v večinske šole z nudenjem učiteljem različnih oblik pomoči (dodatno posebej usposobljeno osebje, dodatni materiali in oprema, usposabljanje učiteljev ob delu). Države v evropskem prostoru lahko razvrstimo v tri glavne skupine glede na njihove vrste inkluzivne politike in prakse vključevanja oseb s posebnimi potrebami (Special Needs Education in Europe 2003, str. 7):

1. Prva skupina zajema države, ki so razvile sistem in prakso inkluzije skoraj vseh otrok v redno izobraževanje, sistem pa je podprt s širokim naborom različnih oblik pomoči. V to skupino spada Španija, poleg nje pa še Grčija, Italija, Portugalska, Švedska, Islandija, Norveška in Ciper. Ta pristop so poimenovali kot enotirni pristop (One-Track Approach).
2. Druga skupina držav izvaja različne pristope k inkluziji, saj nudijo različne oblike pomoči med sistemoma rednega in posebnega izobraževanja. V to skupino spada Slovenija, poleg nje pa še Danska, Francija, Irska, Luksemburg, Avstrija, Finska, Velika Britanija, Latvija, Češka in Slovaška. Ta pristop so poimenovali večtirni pristop (Multi-Track Approach).
3. Za tretjo skupino držav pa sta značilna dva ločena sistema izobraževanja. Učenci s posebnimi potrebami so navadno usmerjeni v specializirane šole ali posebne razrede. V splošnem se tako velika večina otrok, ki so prepoznani kot otroci s posebnimi potrebami, ne izobražuje po rednem kurikulumu skupaj z učenci brez posebnim potreb. Ta dva sistema sta (oziroma sta vsaj bila še do nedavnega) ločena vsak s svojo zakonodajo, imata pa ga Švica in Belgija. Ta pristop so avtorji poimenovali kot dvotirni pristop (Two-Track Approach).

3. SKLEP

Kot smo ugotovili, otroci s posebni potrebami predstavljajo zelo raznoliko skupino posameznikov, ki v procesu vzgoje in izobraževanja potrebujejo najrazličnejše prilagoditve. Na kratko, z njimi zajamemo vse osebe, ki kakorkoli odstopajo od večinske populacije. Še posebno znotraj specialne pedagogike pa je bolj razširjeno stališče, ki kot učence s posebnimi potrebami razume tudi tiste osebe, katerih posebne potrebe so rezultat socialnih in kulturnih značilnosti, pa tudi osebe, ki daljši ali krajši čas pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo prilagoditve in pomoč (Skubic Ermenc 2015, str. 10). V svetu se glede opredelitve posebej nadarjenih otrok, kot otrok s posebnimi potrebami precej razlikujemo. Nov Zakon o osnovni šoli v Sloveniji, ki je bil sprejet leta 2011 (11. člen), v skupino otrok s posebnimi potrebami ne prišteva več nadarjenih učencev (prav tako tudi ne več učencev z učnimi težavami), kot pa bomo videli v nadaljevanju, se na tej točki z ureditvijo v Španiji precej razlikujejo, saj tam nadarjene otroke prepoznavajo kot otroke s posebnimi potrebami. Otroci s posebnimi potrebami so zelo heterogena skupina, saj ima vsak posameznik svoje specifične lastnosti in potrebe, vsi pa potrebujejo v procesu izobraževanja določeno stopnjo prilagoditve izobraževalnih programov in dodatno strokovno pomoč ali pa se izobražujejo v posebnih programih vzgoje in izobraževanja.

Aktualna usmeritev izobraževalne politike si prizadeva za čim večjo vključenost teh otrok v večinske šole. Prevladujoča tendenca je, da bi se morali vsi učeni, kjer koli je to mogoče, učiti skupaj. Uspešno vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redne sisteme, koristi vsem učencem, tako tistim ki potrebujejo določeno stopnjo prilagoditve, kot tistim, ki posebnim potreb nimajo. Inkluzivno izobraževanje se je tako izkazalo kot sredstvo za izboljšanje učnega uspeha s prisotnostjo, udeležbo in uspehom vseh učencev, države z najvišjimi stopnjami uspešnosti pa so pogosto tiste, ki uspešno povečujejo uspeh vseh učencev. Med pozitivne vplive inkluzivnega izobraževanja prištejemo izboljšane socialne odnose in mreže, med vrstniki si otroci poiščejo vzornike, drug drugemu pomagajo, dosegajo boljši uspeh in imajo višja pričakovanja.

III. EMPIRIČNI DEL

4. METODOLOGIJA

4.1. Opredelitev problema

V Španiji se v ločenih oziroma specializiranih šolah in programih šola manj kot 0,4 % tistih, ki so prepoznani kot osebe s posebnimi potrebami, kar Španijo uvršča med države, ki so razvile sistem in prakso inkluzije skoraj vseh otrok v redne izobraževalne sisteme, sam sistem pa je nato podprt s širokim naborom različnih oblik pomoči (Toboso Martín 2012, str. 287). Sodeč po teh številkah, bi lahko predvidevali, da ima dobro razvit inkluzivni izobraževalni sistem. V empiričnem delu bomo zato najprej raziskali zakonodajo, ki na državni ravni ureja področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in ki je postavila današnji sistem inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Opredelili bomo, kdo so tisti, ki so prepoznani kot učenci s posebnimi potrebami najprej s strani države, nato pa še s strani avtonomnih skupnosti. Zanimalo nas bo, kako je organizirano obvezno izobraževanja, saj se na ta del izobraževanja nanaša tudi naša raziskava o samem konceptu inkluzije in o ravni njegove uspešnosti. Poskušali bomo opredeliti splošno mnenje o konceptu, z upoštevanjem njegovih pozitivnih in negativnih učinkov, pogledali, kakšno je izobraževanje kadrov v šolskem sistemu in ali so učenci s posebnimi potrebami deležni finančne pomoči s strani države.

4.2. Raziskovalna vprašanja

- Kakšne so značilnosti aktualne zakonodaje, ki ureja področje inkluzivnega izobraževanja v Španiji? Kako se je razvijala in kateri dokumenti so jo oblikovali?
- Katere kategorije učencev s posebnimi potrebami poznajo v španskem vzgojno-izobraževalnem sistemu?
- Kolikšen je delež učencev s posebnimi potrebami in v kakšnih ustanovah se šolajo? Kakšne posebne šole imajo?
- V kakšni obliki država ponuja finančno pomoč učencem s posebnimi potrebami?
- Kakšna je izobrazba kadrov na večinskih šolah? Kakšne oblike pomoči so na voljo učiteljem, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami v večinskih šolah?

- Kateri so izkazani pozitivni in negativni učinki inkluzije v večinskih šolah v Španiji? Kako so učenci s posebnimi potrebami in njihovi starši zadovoljni z izpeljavo programov v večinskih šolah?

4.3. Opredelitev metode in utemeljitev izbire predmeta

Raziskava sodi na področje primerjalne pedagogike. Gre za študijo primera ali po Beredayu (1964, str. 10) za področno raziskavo, ki je v primerjalni pedagogiki pogosto uporabljen pristop (Manzon 2007, str. 86, 87). Broadfoot (Skubic Ermenc 2014, str. 37) takšno raziskavo opredeli kot deskriptivno študijo primera. Gre za študijo, ki je opravljena na enem geografskem območju in prinaša zbir podatkov in opisov. S svojo raziskavo bomo skušali narediti še korak naprej in jo tudi – vsaj deloma – kontekstualizirati in s tem opis pojava razširiti v širši kontekst diskusij (prav tam).

Za raziskavo koncepta inkluzivnega izobraževanja v Španiji sem se odločila zato, ker naj bi imela enega izmed najbolj inkluzivno naravnanih konceptov inkluzije v Evropi. Omejila sem se na preučevanje tega koncepta v obveznem izobraževanju, ki v Španiji obsega osnovno izobraževanje in obvezni del srednjega izobraževanja. Enote analize so zakonodaja, ki ureja področje inkluzivnega izobraževanja v Španiji, učenci s posebnimi potrebami, ustanove, kjer se učenci šolajo, finančna pomoč učencem s posebnimi potrebami, izobrazba učiteljev, ki učijo na večinskih šolah, ter oblike pomoči, ki so učiteljem na voljo.

Za pridobivanje podatkov o zakonodaji in organizaciji obveznega šolskega izobraževanja smo uporabili primarne vire (LOE 2006, Estructuras de los sistemas educativos y de formación en Europa 2009/10, EURYDICE, Organisation of the education system in Spain, 2009/2010 ...), za opis kategorij učencev s posebnimi potrebami in različnih programov v katerih se šolajo, opis izobrazbe kadrov, smo uporabili tako primarne kot sekundarne vire (LOE 2006, EURYDICE, Organisation of the education system in Spain, 2009/2010, Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011 ...). Pri opisu mnenja o samem konceptu inkluzije s strani učiteljev, otrok in njihovih staršev, pa smo se oprli na sekundarne vire (Toboso Martín 2012, Echeita, in Verdugo 2008, Verdugo Alonso in Rodríguez Aguilera 2012 ...).

5. UVOD

V Španiji si pristojnosti na področju vzgoje in izobraževanja delijo država, avtonomne in lokalne skupnosti.

Španija je razdeljena na občine, pokrajine in 17 avtonomnih skupnosti, ki delujejo kot manjše državnice. Te imajo izvoljene parlamente, regionalne vlade, upravne službe, lastne statute, imajo pa tudi veliko zakonodajnih in izvršilnih pristojnosti. Avtonomne skupnosti so Andaluzija, Aragon, Kneževina Asturija, Balearski otoki, Kanarski otoki, Kantabrija, Kastilja-La Manča, Kastilja in Leon, Katalonija, Estremadura, Galicija, Avtonomna skupnost Madrid, Murcia, Navarra, La Rioja, Avtonomna skupnost Valencia, in Baskija. Država ima tudi dve avtonomni mesti, to sta Cevta in Melilla, ki imata tudi lastno skupščino in upravo. Razlike med avtonomnimi mesti so nastale že v preteklosti in to predvsem zaradi različnega zgodovinskega in gospodarskega razvoja (Natek 2006, str. 176).

Na državnem nivoju je glavni upravni organ na področju šolstva Ministrstvo za šolstvo, ki predpisuje osnovne standarde, ki omogočajo posamezniku uresničevanje njegove pravice do izobraževanja, določa splošno organizacijo šolskega sistema in tudi minimalne pogoje, ki jih morajo šole upoštevati pri svojem delu, predpisuje splošni načrt o vzgoji in izobraževanju ter splošne minimalne standarde znanj. Zakonsko ureja tudi ureditev akademskih in poklicnih nazivov (*Estructuras de los sistemas educativos y de formación en Europa*, 2009/10, str. 8).

Avtonomne skupnosti uresničujejo osnovne standarde določene s strani države, pristojne pa so tudi za urejanje specifičnih vidikov šolskega sistema in administracije v posameznih regijah. Vsaka avtonomna skupnost je pristojna za ustanavljanje in administracijo javnih šol, nadzirajo izbiro učbenikov in ostalih učnih gradiv, vsaka avtonomna skupnost pa ima tudi inšpekcijsko službo za pedagoške zadeve (prav tam, str. 8).

Uprave lokalnih skupnosti pa si prizadevajo za dobro sodelovanje z državo in avtonomnimi skupnostmi, saj lahko od njiju pridobijo določena pooblastila glede na njihove specifične interese, pri čemer pa gre po navadi za razna pooblastila v zvezi z gradnjo javnih šol in vrtcev, z vzdrževanjem šolskih površin in zagotavljanjem šolskih storitev (prav tam, str. 10).

Naša študija se nanaša na obvezno izobraževanje v Španiji, ki obsega osnovno šolo in obvezno sekundarno izobraževanje, zato je v nadaljevanju predstavljena njena organizacija.

Država nosi odgovornost za obvezno izobraževanje vseh učencev, ki traja do 16. leta in je v pristojnosti Ministrstva za izobraževanje, kulturo in šport. Poznajo javne šole, zasebne šole in zasebne ustanove, ki se financirajo z javnimi sredstvi. Skrb za učence s posebnimi potrebami urejajo v skladu z načeli inkluzije, kjer si prizadevajo za njihovo nediskriminatorno obravnavo in resničnih enakih možnosti v dostopu do izobraževalnega sistema, kjer pa jim je omogočena fleksibilnost v različnih fazah njihovega izobraževanja in to tam, kjer se za to izkaže potreba. Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v posebnih šolah ali razredih, (izobraževanje je lahko tu podaljšano do 21. leta) se izvaja le takrat, ko njihovim potrebam ni zadovoljeno v programih rednega izobraževanja (European Agency for Special Needs and Inclusive Education).

Predšolsko izobraževanje je organizirano v dveh ciklih, in sicer 0–3 leta (prostovoljno), in 3–6 let (prostovoljno, brezplačno, predstavlja pa prvi nivo šolskega izobraževanja). Obvezno izobraževanje pa je deljeno na brezplačno primarno in obvezno sekundarno izobraževanje, ki skupaj trajata deset let. Od 6. do 12. leta traja osnovno, primarno izobraževanje, obvezno, sekundarno izobraževanje pa traja od 12. do 16. leta (prav tam). Osnovna šola je razdeljena na tri cikle, v prvega spadajo otroci od 6. do 8. leta starosti, v drugega otroci od 8. do 10. leta starosti, v tretji cikel izobraževanja pa spadajo otroci stari od 10 do 12 let (Fichas breves de los sistemas educativos europeos y reformas en curso 2008, str. 3).

6. ZAKONODAJA, KI UREJA PODROČJE INKLUZIVNEGA IZOBRAŽEVANJA NA DRŽAVNI RAVNI

Začetki oblikovanja zakonodaje na področju integracije otrok s posebnimi potrebami segajo v leto 1985, ko se je s kraljevim odlokom št. 334, 6. marca 1985, Ministrstvo za izobraževanje zavezalo k integraciji otrok s primanjkljaji v izobraževalne centre, kjer se izvajajo redni oz. večinski izobraževalni programi. Ta odlok vztraja pri potrebi po zagotovitvi ustrezne pomoči ter individualizirane obravnave, poudari pa se tudi potreba, da učitelji na svoji izobraževalni poti za poklic in tudi kasneje v obliki nadaljnega izobraževanja, pridobijo potrebna znanja, da bodo lahko odgovorili na raznolike potrebe svojih učencev (Verdugo Alonso in Rodríguez Aguilera 2012, str. 452).

Med ključnimi dokumenti, ki so kasneje uredili zakonodajo na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v Španiji, lahko izpostavimo:

– leta 1990 sprejeti Zakon o splošni organizaciji sistema vzgoje in izobraževanja (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE), v katerem se sprejme norma, da se vedno, kadar je to le mogoče, otroci s posebnimi potrebami šolajo v večinskih programih. Zakon tudi določa, da bodo s strani države zagotovljena sredstva, da bodo ti učenci lahko nameščeni v rednih programih, njihovim specifičnim potrebam pa se bo prilagodil kurikulum (Toboso Martín 2012, str. 282-283). LOGSE na tem mestu razširi opredelitev otrok s posebnimi potrebami ter poleg otrok s trajnimi fizičnimi, senzornimi motnjami in motnjami v duševnem razvoju, v skupino otrok s posebnimi potrebami vključi tudi otroke, ki prihajajo iz socialno-kulturno manj spodbudnega okolja (EURYDICE, Organisation of the education system in Spain 2009/2010, str. 343–344);

– ta ideja se je nato potrdila tudi na svetovnem nivoju s Salamanško izjavo (Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales) leta 1994 (Toboso Martín 2012, str. 283);

– leta 2002 sprejmejo Zakon o kakovosti izobraževanja (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE), kjer je prvič uporabljen termin »posebne izobraževalne potrebe«, s katerim v skupino otrok s posebnimi potrebami vključijo otroke priseljencev, nadarjene učence in učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Največ pozornosti se nameni otrokom priseljenih družin, še posebej predšolskim otrokom, tistim otrokom, ki ne govorijo špansko in tudi slabše poznajo špansko

kulturo (EURYDICE, Organisation of the education system in Spain 2009/2010, str. 344);

– današnjo situacijo na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ureja Zakon o izobraževanju, sprejet leta 2006 (Ley Orgánica 2/2006 de Educación – LOE) (Toboso Martín 2012, str. 284). Sprejet je bil z namenom poenostavitve zapletenega zakonodajnega okvira in s tem, ko stopi v veljavo, razveljavi vse akte iz prejšnjih zakonov. Uveljavljen je bil kot temelj zakonodaje, ki ureja španski šolski sistem. Pomembna sprememba je tudi, da LOE nadomešča izraz »učenci s posebnimi potrebami« z izrazom »učenci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo učno pomoč in podporo«. Ta izraz med drugim vključuje učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, nadarjene učence in učence, pri katerih so se posebne izobraževalne potrebe pokazale kot posledica pozne integracije v izobraževalni sistem (EURYDICE, Organisation of the education system in Spain 2009/2010, str. 344).

Zakon, ki na državni ravni ureja področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, je torej Zakon o izobraževanju (LOE). Zakon ureja tudi predšolsko, srednješolsko in poklicno izobraževanje ter je v svojem bistvu močno naravnano k inkluziji.

Španska ustava med drugim tudi posebno navaja, da si morajo javni organi prizadevati za vključevanje oseb s kakršno koli vrsto zmanjšane zmožnosti. V zakonodajo so bili sprejeti ukrepi proti diskriminaciji in ukrepi podpore, kot npr. določilo, da imajo otroci s posebnimi potrebami glede na njihove zmožnosti enak učni načrt v običajnih šolah kot ostali otroci ali pa primer, da morajo šole prilagoditi svoj program vsakemu otroku s posebnimi potrebami, da zagotovijo doseganje najboljših ciljev glede na njihove zmožnosti (Raziskava na nadnacionalni ravni... 2014, str. 9).

6.1. Načela enakosti v izobraževanju v Španiji

Zakon, ki določa načela enakopravnosti v izobraževanju v Španiji, se imenuje *Temeljni zakon o izobraževanju oz. Ley Orgánica de Educación* (v nadaljevanju LOE). Bil je sprejet leta 2006, sledile pa so mu kasneje še manjše spremembe.

Zakon med drugim določa, katerih načel se morajo držati izobraževalne institucije, da bi lahko vsak učenec kar najbolje razvil svoje potencialne.

LOE (2006, 71. člen) zato na tem mestu določa, da je potrebno:

- zagotoviti potrebna sredstva s strani izobraževalnih institucij, da lahko vsak učenec doseže maksimalen osebnostni, intelektualni, socialni in emocionalni razvoj;
- zagotoviti sredstva, ki so potrebna, da učenci, ki zahtevajo obravnavo, ki odstopa od običajne (zaradi prisotnosti posebnih učnih potreb, učnih težav, primanjkljajev pozornosti in motenj hiperaktivnosti (ADHD), ker so se v izobraževalni sistem vključili kasneje oz. razmeroma pozno ali pa zaradi visokih intelektualnih zmožnosti) dosežejo najvišji možni osebnostni razvoj, v vsakem primeru pa, da dosežejo splošen nivo, ki je za vse učence določen na ravni države;
- zagotoviti, da na ravni avtonomnih pokrajin svetovalne službe začnejo postopke za zgodnjo prepoznavo posebnih izobraževalnih potreb učencev in ko so te prepoznane, se začne nemudoma izvajati pomoč v skladu z načeli enakosti in inkluzije;
- zagotoviti šolanje in omogočiti prisotnost ter sodelovanje staršev ali tutorjev pri sprejemanju odločitev, ki se tičejo izobraževanja učenca s posebnimi potrebami, prav tako pa morajo tudi sprejeti ustrezne ukrepe, ki staršem omogočajo, da dobijo ustrezno individualno svetovanje, kot tudi vse potrebne informacije, ki jim lahko pomagajo pri njihovi pomoči svojim otrokom.

V Španiji je pravica do izobraževanja del Splošnega zakona o pravicah oseb s posebnimi potrebami in njihovem vključevanju v družbo, ta zakon pa daje osebam s posebnimi potrebami pravico do enakih možnosti in enakega obravnavanja ter jim omogoča dejansko in učinkovito izvajanje pravic ob enakih pogojih, kot jih imajo preostali državljani, s spodbujanjem osebne samostojnosti, splošne dostopnosti, dostopa do zaposlitve, vključevanja v skupnost, samostojnega življenja in izkoreninjanjem vseh oblik diskriminacije (Raziskava na nadnacionalni ravni... 2014, str. 15).

7. KATEGORIJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V ŠPANSKEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU

LOE (2006) loči tri skupine učencev, ki so v procesu izobraževanja upravičeni do obravnave, ki se razlikuje od običajne. Te tri skupine so:

1. Učenci s posebnimi potrebami (členi 73–75).

Sem spadajo tisti, ki potrebujejo skozi celotno obdobje šolanja ali pa samo za neko določeno obdobje podporo in posebno učno pomoč zaradi telesne prizadetosti ali težjih vedenjskih težav.

Ti učenci so obravnavani po načelih enakega obravnavanja in inkluzije. Vključeni so v redne programe šolanja, z možnostjo prilagoditve posameznih izobraževalnih faz, kadar je to ocenjeno kot potrebno. Šolanje teh učencev v posebnih šolah, kjer se le-to lahko podaljša tudi do enaindvajsetega leta, se izvede samo v primerih, ko njihovim potrebam ne more biti zadoščeno v programih rednega šolanja.

2. Učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi oz. nadarjeni učenci (člena 76 in 77).

Naloga avtonomnih šolskih uprav je izvesti potrebne ukrepe za prepoznavanje nadarjenih učencev in čim prejšnjo identifikacijo njihovih potreb, v skladu z normami, ki so določene na nacionalni ravni. Poskrbeti morajo za prilagoditev in izpopolnitev učnega načrta za takšnega učenca v skladu z njegovimi potrebami, da lahko ta v največji meri izkoristi svoje potenciale.

3. Učenci, ki so se v španski izobraževalni sistem vključili relativno pozno (člena 78 in 79).

V interesu javne uprave je vključitev učencev v izobraževalni sistem, ki prihajajo iz drugih držav ali so zaradi kakršnega koli drugega razloga pričeli šolanje nekoliko kasneje, kot je to zakonsko v državi določeno. Vključitev v obvezno izobraževanje je zagotovljena v vsakem primeru do starosti, do katere je določeno obvezno izobraževanje.

Šolske uprave na ravni avtonomnih pokrajin na tem mestu zagotavljajo, da se bo pri samem izobraževanju upoštevalo specifične okoliščine posameznikov, njihovo dotedanje znanje in starost, da se bo ta lahko vključil v zanj primerno šolsko leto in od tu nadaljeval izobraževanje.

Njihova dolžnost je tudi organizacija posebnih programov za učence, ki imajo večji jezikovni primanjkljaj ali pomanjkljiva osnovna znanja s ciljem njihove lažje integracije v korespondenčno šolsko leto.

4. Kot podčlen 79. členu, so dodani učenci s posebnimi učnimi težavami.

Te je potrebno čim prej identificirati in oceniti njihove potrebe. Njihovo šolanje poteka v skladu z načeli enakega obravnavanja in inkluzije.

V to skupino se uvrščajo tisti, pri katerih so prepoznane težave na področjih branja, pisanja in matematike (Romero Pérez in Lavigne Cerván 2005, str. 39).

Omenjeni Zakon podskupin učencev s posebnimi potrebami ne deli natančneje. To prepušča oblastem avtonomnih pokrajin, določa pa postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami preko sistema svetovalnih služb, timov za zgodnjo obravnavo in pedagoško-psiholoških timov, ki delujejo na ravni avtonomnih pokrajin. Dodatno pomoč, intervencije, spremljanje in ocenjevanje otrok v šolah kasneje vršijo specialno-pedagoški timi (Stojilov 2013, str. 44–45).

Oblasti na ravni avtonomnih pokrajin s pravilniki najpogosteje prepoznavajo naslednje podskupine učencev s posebnimi potrebami, ki potrebujejo izobraževalno podporo:

- otroci z motnjo v duševnem razvoju,
- otroci s pervazivnimi razvojnimi motnjami; motnje, kjer je resno ogroženo in moteno socialno funkcioniranje otroka, značilno za njih je tudi pomanjkanje čustvene empatije. Mednje uvrščamo avtizem, Rettov sindrom, otroško dezintegrativno motnjo in Aspergerjev sindrom (Potočnik-Dajčman in Gregorič-Kumperščak 2002, str. 377),
- otroci s socialnimi in emocionalnimi težavami,
- otroci z motnjo pozornosti in koncentracije,
- otroci z motnjami govora, jezika in komunikacije,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z gibalnimi in nevrološkimi okvarami.

Šolanje teh učencev v šolah s posebnim programom ali zavodih se izvaja le, če učencu zaradi njegovih posebnih potreb ni mogoče zagotoviti šolanja v večinskem sistemu (LOE, 2006; EURYDICE Organisation of the education system in Spain 2009/2010 v Stojilov 2013, str. 47).

7.1. Deleži učencev s posebnimi potrebami in kje se le-ti šolajo

Tematska publikacija o izobraževanju učencev s posebnimi potrebami v Evropi (Special Needs Education in Europe 2003, str. 9) navaja podatke o vključenosti učencev s posebnimi potrebami v večinske šole za leto 1999/2000 in pravi, da je v tem letu bilo v Španiji na ravni celotne države 4.541.489 vseh učencev, ki so se udeležili obveznega izobraževanja, torej osnovnega in obveznega srednjega izobraževanja, od tega je bilo učencev s posebnimi potrebami 3,7 %, delež učencev s posebnimi potrebami, ki se je šolal v ločenih programih oz. institucijah, pa je bil 0,4 %.

Za predstavo o številu učencev, ki se šolajo v španskem izobraževalnem sistemu, in deležem tistih, ki so prepoznani kot učenci s posebnimi potrebami, lahko navedemo tudi podatke iz šolskega leta 2009/2010 v Španiji, ko je bilo 7.608.292 učencev skupaj na vseh stopnjah (torej ne samo na ravni obveznega izobraževanja), 141.605 (1,86 %) je bilo učencev, ki so bili prepoznani kot učenci s posebnimi potrebami (samo tisti, ki po zgornji opredelitvi spadajo v prvo skupino), od teh se je 110.962 (1,46 %) šolalo v večinskih programih, 30.643 (0,4%) pa se jih je izobraževalo v specializiranih šolah (25.814) ali posebnih oddelkih v rednih oz. večinskih šolah (4.829) (Toboso Martín 2012, str. 287).

Novejše statistične podatke o številu učencev na posameznih stopnjah navaja tudi Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in šport, in sicer za šolsko leto 2010/2011 navaja, da je bilo 7.782.182 učencev skupaj na vseh stopnjah izobraževanja, od tega jih je 2.754.986 obiskovalo osnovno šolo, 1.786.754 jih je obiskovalo obvezno srednjo šolo in od vseh učencev, ki so bili prepoznani kot učenci s posebnimi potrebami, je bilo 31.043 (0,39 %) takšnih, ki se je izobraževalo v specializiranih šolah (25.846) ali posebnih oddelkih v rednih oz. večinskih šolah (5.197) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, b.l.).

Za šolsko leto 2011–2012 Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in šport navaja, da je bilo 7.923.293 učencev skupaj na vseh stopnjah izobraževanja, od tega jih je 2.797.804 obiskovalo osnovno šolo, 1.792.548 pa jih je obiskovalo obvezno srednjo šolo. Na vseh stopnjah skupaj je bilo prepoznanih 399.083 učencev s posebnimi potrebami (vštete so vse zgornje kategorije učencev s posebnimi potrebami) in od vseh teh, je bilo 32.233 (0,4 %) takšnih, ki se je izobraževalo v specializiranih šolah (26.057) ali posebnih oddelkih v rednih oz. večinskih šolah (6.176) (prav tam, b.l.).

Najnovejši podatki z Ministrstva za šolsko leto 2014/2015 pa navajajo, da je bilo 8.101.473 učencev skupaj na vseh stopnjah izobraževanja, od tega jih je 2.908.538 obiskovalo osnovno šolo, obvezno srednjo šolo pa jih je obiskovalo 1.840.748. Na vseh stopnjah skupaj je bilo prepoznanih 517.128 učencev s posebnimi potrebami (vštete so vse zgornje kategorije učencev s posebnimi potrebami) in od vseh teh, je bilo 34.349 (0,42 %) takšnih, ki se je izobraževalo v specializiranih šolah (27.228) ali posebnih oddelkih v rednih oz. večinskih šolah (7.121) (prav tam, b.l.).

Preko opazovanja statistike za posamezna šolska leta lahko vidimo, da je delež tistih, ki se šolajo izven večinskih šol, torej ločeno, v specializiranih šolah ali posebnih oddelkih v rednih oz. večinskih šolah, konstanten. Sodeč le po teh številkah lahko predvidevamo, da ima Španija dobro razvit inkluzivni izobraževalni sistem, vendar pa se pri oblikovanju takšne ocene ne moremo opreti samo na statistične podatke. V nadaljevanju bom zato preko nadaljnjih raziskovalnih vprašanj poskušala pridobiti natančnejši uvid v samo kakovost inkluzivne šolske prakse v Španiji.

7.2. Prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami in kam se lahko usmerjajo

Na ravni avtonomnih pokrajin so oblikovane svetovalne službe, ki so odgovorne za diagnostiko, sestavo mnenja oz. ocene in usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Kasneje v procesu izobraževanja sodelujejo pri prilagajanju učnih načrtov, svetovanju učiteljem in tudi celotnim vzgojno-izobraževalnim ustanovam. Svetovalne službe so organizirane kot multidisciplinarni timi, ki jih sestavljajo psiholog, specialni pedagog, logoped, specialni delavec in če je potrebno, tudi psihiater (EURYDICE Organisation of the education system in Spain 2009/2010 v Stojilov 2013, str. 48).

Svetovalne službe izdajo oceno o otrokovem funkcioniranju, kjer so navedene prilagoditve, pridobiti pa morajo tudi dovoljenje staršev za usmeritev otroka v določen program šolanja. Otroci s posebnimi potrebami se nato po Zakonu o izobraževanju (LOE) usmerjajo v (prav tam, str. 49):

- oddelke predšolske vzgoje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- redne oddelke osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- kombinirane oddelke v redni oz. večinski osnovni šoli,
- posebne oddelke v redni oz. večinski osnovni šoli,
- specialno šolo,

- posebne oddelke v specialni šoli.

7.3. Možne prilagoditve za učence s posebnimi potrebami

Učenci s posebnimi potrebami lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu računajo na določene prilagoditve pri pouku. Glede na različne kategorije učencev s posebnimi potrebami so upravičeni do naslednjih prilagoditev (European Agency for Special Needs... 2009/2010 v Stojilov 2013, str. 49–51.):

1. Učenci s posebnimi potrebami:

- nivojski pouk,
- uporaba različnih virov in didaktičnega materiala,
- skupinska dodatna strokovna pomoč,
- zmanjšanje števila učiteljev, ki poučujejo učenca,
- pomoč strokovnega tima oz. svetovalne službe
- prostorska in časovna prilagoditev,
- dodatna pomoč v razredu,
- manjše prilagoditve učnega načrta,
- fleksibilnost pri napredovanju v višji razred,
- individualna in skupinska pomoč
- prilagojeno ocenjevanje znanja,
- večja individualne prilagoditev učnega načrta,
- usmeritev v posebne oddelke v večinski šoli,
- kombinirano šolanje na večinski šoli z zavodom
- usmeritev v posebno šolo,
- obšolski program
- posebne premostitvene skupine.

2. Nadarjeni učenci:

- nivojski pouk,
- uporaba različnih virov in didaktičnega materiala,
- pomoč strokovnega tima oz. svetovalne službe
- prostorska in časovna prilagoditev,
- manjše prilagoditve učnega načrta,
- fleksibilnost pri napredovanju v višji razred,

- individualna in skupinska pomoč
 - prilagojeno ocenjevanje znanja,
 - večja individualne prilagoditev učnega načrta.
3. Učenci, ki so se v španski izobraževalni sistem vključili relativno pozno:
- nivojski pouk,
 - uporaba različnih virov in didaktičnega materiala,
 - skupinska dodatna strokovna pomoč,
 - zmanjšanje števila učiteljev, ki poučujejo učenca,
 - pomoč strokovnega tima oz. svetovalne službe
 - prostorska in časovna prilagoditev,
 - dodatna pomoč v razredu,
 - manjše prilagoditve učnega načrta,
 - fleksibilnost pri napredovanju v višji razred,
 - individualna in skupinska pomoč
 - prilagojeno ocenjevanje znanja,
 - večja individualne prilagoditev učnega načrta,
 - usmeritev v posebno šolo,
 - obšolski program
 - posebne premostitvene skupine,
 - posebne skupine za premostitev jezikovnih težav.

7.4. Finančna pomoč učencem s posebnimi potrebami

Španski izobraževalni sistem zagotavlja različne oblike pomoči učencem. Za tiste, ki prihajajo iz manj spodbudnega socialno-ekonomskega okolja, se ta pomoč podeli največkrat v obliki štipendij in študijskih pripomočkov z namenom zagotoviti izobrazbo učencem. Glavni namen pomoči tem učencem je, da se jim zagotovi sam dostop do izobraževanja. (EURYDICE, Organisation of the education system in Spain 2009/2010, str. 349).

Neposredna pomoč, ki pripada učencem s posebnimi potrebami, ki so posledica kakšne oblike invalidnosti ali težje vedenjske motnje, so vpisnine (stroški udeležbe) na posebnih šolah, brezplačen šolski prevoz, šolska prehrana, bivanje v internatu, vikend prevoz do doma za tiste, ki bivajo v internatu in so vpisani v posebne izobraževalne institucije, mestni prevoz, učbeniki in drugo učno gradivo, pedagoška in logopedska pomoč (prav tam, 349–350).

Posebni izobraževalni programi so torej financirani s strani države in to na podlagi števila učencev s posebnimi potrebami in njihovimi primanjkljaji (Special Needs Education in Europe 2003, str.21).

8. IZOBRAZBA KADROV V VEČINSKIH ŠOLAH

V tem poglavju sem ugotavljala, kje učitelji, ki poučujejo na rednih oz. večinskih šolah v obdobju obveznega izobraževanja, torej osnovnega in obveznega sekundarnega izobraževanja, pridobivajo izobrazbo, kaj je potrebno za vpis na študij, koliko časa traja izobraževanja in kako je s stalnim strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev.

Začetno izobraževanje za učitelja v večinskih šolah na primarni stopnji je po Bolonjski reformi prešlo iz treh na štiri leta izobraževanja, za opravljanje dela pa je potrebna pridobitev diplome. Izobraževanju za učitelja na sekundarni stopnji pa se doda še eno dodatno leto, kar pa že pomeni, da gre za podiplomsko izobraževanje oz. izobraževanje na magistrski ravni (Rebolledo Gámez 2015, str. 136). Pomembna razlika, kot jo navaja Toboso Martín (2012, str. 291–293) v izobraževanju učiteljev je, da učni načrti za izobraževanje za učitelja na predšolski in primarni stopnji vključujejo tudi izobraževanje o učencih s posebnimi potrebami, na sekundarni pa te vsebine niso vključene v učne načrte.

Za vpis v začetno izobraževanje za učitelja imajo v Španiji tudi vpeljana posebna izbirna merila oz. sprejemne izpite. Za dostop do terciarnega izobraževanja je tako potrebno opraviti splošni sprejemni izpit, šteje pa tudi učni uspeh v višjem sekundarnem izobraževanju. S šolskim letom 2017/2018 na tem mestu prihaja do spremembe, saj se sprejemni izpiti ukinjajo, merilo za vpis pa postaja samo uspeh na višjem sekundarnem izobraževanju (prav tam, str. 137–138).

V času, ko študent – bodoči učitelj v Španiji opravlja učno prakso, ima dvojno mentorstvo. Prvi je strokovni mentor v šoli, ki spremlja in ocenjuje njihovo delo po standardih merilnih univerze, drugi pa je akademski mentor, profesor, ki tudi spremlja proces, spodbuja refleksijo o učnem procesu v šoli in na koncu študenta oceni. Tesno sodelovanje med visokošolskimi ustanovami za izobraževanje in šolami pa je nujno, da študenti pridobijo največ od učne prakse (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2011, str. 35; Rebolledo Gámez 2015, str. 141).

Dodatno usposabljanje zadeva tiste učitelje, ki si želijo delati z otroki s posebnimi potrebami v posebnih ali splošnih programih, običajno pa se ga udeležijo po začetnem usposabljanju. Obvezno je najmanj tri leta, obsega pa splošno izobraževanje iz učnih težav in drugih oblik prizadetosti. Specifično izobraževane je tudi zagotovljeno za učitelje, ki delajo z učenci s slušnimi težavami (Special Needs Education in Europe 2003, str. 35).

Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev v Španiji (Continuing professional development - CPD) je ob opravljanju njihovega pedagoškega dela obravnavano kot učiteljeva profesionalna dolžnost. Udeležba na CPD-ju je tudi obvezen pogoj pri napredovanju učiteljev, kar jim omogoča višji karierni položaj in višjo plačo. (European Commission/ EACEA/ Eurydice 2013, str. 57).

8.1. Načini podpore učiteljem v večinskih šolah in dejavniki, ki lahko vplivajo na njihovo percepcijo inkluzije

Pomoč je učiteljem v večinskih šolah zagotovljena s strani specialista, ki deluje kot podpora in je član osebja na šoli. Ta je zaposlen tako v primarnem kot v sekundarnem izobraževanju in igra pomembno vlogo pri pomoči tako učitelju kot tudi učencu, saj skupaj načrtujejo kurikulum s specifičnimi prilagoditvami in kako bi se ta izvajal v praksi. Ta strokovni delavec na šoli tudi spodbuja podporo družine in sodelovanje z drugimi specialisti. Na voljo pa je še ena oblika podpore, in sicer je to učitelj, ki nudi podporo pri učenju. Ta je prisoten v vseh osnovnih šolah. Podpora je lahko sicer zagotovljena tudi s strani lokalnega psihološko-pedagoškega podpornega tima. Ti so odgovorni za pomoč učencem, svetovanje učiteljem in šolskemu osebju glede postopkov in praks, ki bi jih bilo potrebno izvajati, da se lahko sledi učenčevemu razvoju, spodbujajo pa tudi sodelovanje učenčeve družine (Special Needs Education in Europe 2003, str. 29).

Študija o pojmovanju inkluzije, ki so jo izvedli na vzorcu učiteljev s province Alicante (del avtonomne pokrajine Valencie), ki učijo v rednih programih na predšolski, primarni in obvezni sekundarni stopnji, govori o tem, kako se lahko sicer pozitivno vrednotenje inkluzije pri učiteljih v praksi kljub temu kaže v njihovi nepripravljenosti za dejansko izvedbo (Chiner-Sanz in Cardona-Moltó 2013, str. 1). Echeita in Verdugo v zvezi s tem poročata (prav tam, str. 4), da kljub temu da dve tretjini v raziskavo zajetih učiteljev podpirajo koncept inkluzije, je le nekaj takšnih, ki bi v svoj razred sprejeli učenca s posebnimi potrebami. Ta razlika med sicer pozitivnim odnosom do inkluzije na eni strani in nepripravljenostjo na njegovo dejansko izvedbo je povezana s številnimi dejavniki, med katerimi učitelji najpogosteje izpostavljajo svojo lastno neusposobljenost za soočanje s takšnimi situacijami, pomanjkanje časa, sredstev in podpore, ko poskušajo odgovoriti na konkretne potrebe vključenega učenca s posebnimi potrebami. So pa učitelji izrazili željo po večjem deležu usposabljanja v tej smeri.

Echeita in Verdugo (v Chiner-Sanz in Cardona-Moltó 2013, str. 4) pravita, da je kljub sicer velikim napredkom še vedno čutiti pojmovanje posebnih potreb z medicinske perspektive, kar

povzroči pri učiteljih, ki se ukvarjajo z otroki s posebnimi potrebami, pojmovanje posebnih izobraževalnih potreb kot primanjkljaj posameznika, odgovornost za njihovo obravnavo pa pade zato v njihovih očeh na ramena specialistov, šolskih psihologov, govornih terapevtov idr., namesto, da bi bil učenec obravnavan v obliki deljene odgovornosti med učiteljem in vso možno podporo, ki jo učenec s posebnimi potrebami lahko potrebuje (Chiner-Sanz in Cardona-Moltó 2013, str. 4).

Raziskave glede odnosa in percepcije koncepta inkluzije s strani učiteljev v Španiji so pripeljale do podobnih zaključkov kot raziskave, ki so bile na isto teme izvršene na internacionalnem nivoju. Tudi tam namreč poročajo o vztrajnih zahtevah učiteljev po kakovostnejšem in primernejšem izobraževanju za učitelja, ki bo po zaključku šolanja deloval v instituciji, ki je inkluzivno naravnana. Učitelji si tudi želijo več časa za koordinacijo dela s svojimi kolegi, čas, da spoznajo starše otrok s posebnimi potrebami, čas, da lahko načrtujejo poučevanje in urejajo ter sledijo vsej dokumentaciji, s katero se morajo ukvarjati kot učitelji, ki imajo v svojem razredu učenca s posebnimi potrebami. Veliko učiteljev je tudi ocenilo, da niso imeli dovolj materialnih sredstev in podpore specializiranega osebja, da bi otrok s posebnimi potrebami v razredu dobil primerno obravnavo (prav tam, str. 5).

Čeprav torej učitelji v Španiji prepoznajo inkluzijo kot osnovno pravico s pozitivnimi socialnimi učinki za vse učence, pa se neradi dejansko soočijo s takšno situacijo, saj menijo, da učencu niso zagotovljeni dovolj dobri pogoji (prav tam, str. 5).

Učitelji (na predšolski stopnji, primarni in sekundarni) province Alicante so v veliki večini ocenili, da inkluzivno izobraževanje koristi pri razvijanju tolerance in spoštljivega vedenja do tistih, ki se kakorkoli razlikujejo od večine. Približno tretjina vprašanih pa je še vedno bila skeptična glede samega koncepta inkluzije. Več kot polovica učiteljev je ocenilo, da ni pravično, da se učenca s posebnimi potrebami loči od njegovih vrstnikov in da ima inkluzija vsekakor več pozitivnih kot pa negativnih učinkov. Se je pa pokazalo, da je samo 40 % vprašanih menilo, da je mogoče v razredu ustrezno obravnavati in poučevati tudi učenca z zmernimi oziroma večjimi izobraževalnimi potrebami, manj kot 30 % vprašanih pa je ocenilo, da je inkluzija možna tudi na sekundarni stopnji. Več kot 80 % vprašanih je še izrazilo nujno po prisotnosti posebne podpore v razredu za osebo s posebnimi potrebami. Zaskrbljujoč je podatek, da je kar 80 % učiteljev ocenilo, da v situaciji, ko so se soočili z obravnavo učenca s posebnimi potrebami v razredu, niso imeli dovolj sredstev da bi zadovoljili učenčeve izobraževalne potrebe, 69 % vprašanih pa je ocenilo, da niso imeli dovolj časa, da bi se

posvetili vsem učencem v razredu. Slaba polovica je dodatno pomoč s strani specialistov, šolskih psihologov in posebnih učiteljev označila kot nezadostno (prav tam, str. 10–11).

Rezultati so pokazali tudi, da imajo učitelji predšolske in elementarne stopnje bolj pozitiven odnos do inkluzije kot pa učitelji na sekundarni stopnji. To razliko v pojmovanju lahko pripišemo tudi temu, da izobraževanje učiteljev za sekundarno stopnjo ne obsega toliko znanj s področja posebnih potreb. Poleg tega pa so učitelji na sekundarni stopnji bolj pod pritiskom, da izpolnijo vse cilje kurikula na koncu šolskega leta kot pa učitelji na nižjih stopnjah. Bolj izpopolnjeno začetno izobraževanje in stalno strokovno izpopolnjevanje bi na tem mestu lahko predstavljalo rešitev za te učitelje, da bi se bolje seznanili o potrebah učencev s posebnimi potrebami in kako na te potrebe ustrezno odgovoriti. Boljše razumevanje njihovih individualnih potreb in različnih učnih stilov bo učiteljem preprečilo razvoj negativnih predsodkov do njih in pomagalo k ustrežnejši praksi inkluzivnega izobraževanja. (prav tam, str. 17). Študija je tudi pokazala, da je le 8 % učiteljev ocenilo, da so imeli dovolj sredstev, 28 % učiteljev je ocenilo, da imajo sami dovolj veščin, in 17 % učiteljev je ocenilo, da so imeli dovolj časa, da so lahko učinkovito in primerno obravnavali učenca s posebnimi potrebami v rednem izobraževalnem programu. Kljub temu da so same pogoje ocenili tako slabo, pa to ni vplivalo na njihovo naklonjenost samemu konceptu inkluzije na splošno (prav tam, str. 18)

V Španiji so na nacionalni ravni izvedli tudi študijo, s katero so poskušali pridobiti mnenja o primernosti in uspešnosti inkluzivnega izobraževanja. Na vprašanja so v večini odgovarjali strokovnjaki z več kot osem let delovnih izkušenj v izobraževanju oseb s posebnimi potrebami. Rezultatov študije seveda ne moremo enostavno posplošiti in vzeti za realno oceno situacije v izobraževanju oseb s posebnimi potrebami na ravni celotne države, vendar pa raziskovalci menijo, da je skupek mnenj, ki so jih pridobili, kljub temu dober pokazatelj dejanskega stanja v državi, zavedajoč se, da do pomembnih razlik prihaja ne samo med vsemi sedemnajstimi avtonomnimi pokrajinami Španije, ampak tudi znotraj teh pokrajin. Navkljub temu, raziskovalci vseeno podpirajo idejo, da je raziskava dovolj dober pokazatelj dejanskega stanja in da lahko na podlagi njenih ugotovitev razmislimo o paradoksih tako kompleksnega procesa, kot je inkluzivno izobraževanje (Echeita idr. 2009, str. 161).

Rezultati študije kažejo po eni strani skoraj enoznačen odgovor (90,8 % vprašanih), da se mora proces inkluzivnega izobraževanja razširiti in izboljšati v smislu, da doseže več učencev in to na vseh etapah njihove izobraževalne poti. Izpostavljen je bil tudi problem, da še vedno nedvomno obstajajo ovire pri dostopu do ustrezne podpore (v obliki pomanjkljivih in

nezadostnih informacij glede možnosti in sredstev, ki bi se lahko koristile, ali pa v obliki zelo omejenih razpoložljivih oblik dodatne pomoči, ki bi jih učenci potrebovali). Vse to, skupaj z lokalnimi politikami izobraževanja, posebnimi razmerami vsakega izobraževalnega centra in danes še vedno nezadostne psiho-pedagoško podporo, ki bi odgovorila na potrebe različnih učencev, ustvarjajo pogoje, ki so pripeljali do rezultata, da je proces inkluzivnega izobraževanja prežet s sencami in to še posebej na stopnji obveznega sekundarnega in vsega nadaljnega izobraževanja (prav tam, str. 161).

Izkaže se, da se na nivoju celotne države veliko družin z otroki s posebnimi potrebami spopada z ujetostjo v neko dilemo brez rešitve, ko se na eni strani vztrajno zagovarja sicer zelo zaželen in priporočena praksa inkluzivnega izobraževanja, po drugi strani pa se dogaja, da v tem istem sistemu otrok s posebnimi potrebami ni deležen vse potrebne pomoči. To seveda močno vpliva na kvaliteto življenja tako otrok kot tudi njihovih staršev, postavlja pa tudi pod vprašaj samo uspešnost inkluzivnega izobraževanja (prav tam, str. 162).

Otroci in njihovi starši so torej soočeni s situacijo, v kateri se nobena od možnih poti k rešitvi ne izkaže kot popolnoma ugodna. Študija pripelje do zaključka, da je očitno, da proces inovacij in izboljšav izobraževalnih centrov v smeri večje odzivnosti na specifične potrebe njenih članov in posledično tudi premostitvijo ovir v samem izobraževanju nikakor ni niti hiter niti linearen, ampak je bolje rečeno ravno nasprotno. V določenih situacijah pa ravno neuspešni procesi pokažejo, kako bi lahko v prihodnje stopali v smeri napredka. Vprašanje, ki se tu zastavlja, je, ali so sposobni premostiti ovire še pravočasno, da se ne izgubi v neprimerni šolski obravnavi določenih generacij učencev s posebnimi potrebami. Na to vprašanje odgovarjajo z optimizmom in kot pogoj postavljajo oblikovanje razmer, ki dovoljujejo, da se sooči s kompleksnostjo procesa in da se na podlagi poznavanja čim širše slike celotnega dogajanja sprejemajo najboljše možne odločitve (prav tam, str. 172–174).

9. POZITIVNI IN NEGATIVNI UČINKI INKLUZIJE V ŠPANJI

Po več kot dveh desetletjih nabiranja izkušenj je nacionalna oblast želela preučiti, kako so videli in doživeli izkušnjo inkluzivnega izobraževanja sami učenci s posebnimi potrebami, še posebej tisti z motnjami v duševnem razvoju. Glavni namen je bil analizirati mnenja učencev s to vrsto primanjkljaja, njihovih družin in pedagoških delavcev. Študija izvira iz potrebe, da se opiše samo delovanje in ovire na poti k izvajanju učinkovitega inkluzivnega izobraževanja. Analizirali so različna mnenja o samem procesu izobraževanja in ugotavljali, kateri aspekti dobro funkcionirajo, na katere ovire so naleteli in kakšne bi bile možne izboljšave v procesu inkluzivnega izobraževanja (Verdugo Alonso in Rodríguez Aguilera 2012, str. 454).

Študijo so izvedli v šestih avtonomnih pokrajinah (Andalucía, Castilla y León, Castilla la Mancha, Cataluña, Galicia in Madrid), informacije pa so pridobili s treh strani – učencev, njihovih staršev in profesorjev (Verdugo Alonso 2009, str. 77).

Pozitivni učinki oz. posledice dobre inkluzivne prakse, ki so bile prepoznane, lahko strnemo v naslednjih alinejah (Verdugo Alonso 2009, 129–132):

- Osebnostna rast vseh učencev, tako tistih s posebnimi potrebami, kot tistih brez posebnih potreb. Vse tri vprašane strani so se strinjale glede tega, da je inkluzija pozitivno vplivala na razvijanje strpnosti med učenci, kar se kaže kot pozitivna posledica sobivanja različnih oseb na istem mestu. Učitelji so v zvezi s tem dejali, da se zaradi različnosti v razredu učenci učijo odgovornega ravnanja, ki jim koristi v vseh, ne samo v šolskih okoliščinah. Izpostavili so tudi pozitivne učinke dela v skupinah, spodbujanja rasti čustvene inteligence, kar se lahko razume kot povečano stopnjo empatije in izboljšanje odnosov med učenci tako v razredih, kot tudi zunaj njih. S strani učencev pa se zelo ceni zaupanje in podpora, ki jim jo učitelji izkazujejo.
- Povečala se je tudi motivacija učiteljev za izboljšanje njihove strokovne izobrazbe, da bi lahko lažje sledili ciljem ustrežnejše obravnave vsakega učenca, ki ga dobijo v razred. Sami profesorji so izpostavili čustveno rast, ki so je bili deležni ravno zaradi prisotnosti učencev s posebnimi potrebami v razredu, saj so jim ravno ti pokazali pozitivno stran raznolikosti.
- Posebej pa so poudarili napredek v prilagajanju podpore in vpletenost profesorjev v čim bolj učinkovito obravnavo učencev s posebnimi potrebami na stopnji primarnega izobraževanja

Ugotovljene težave, ki so povezane s procesom izvajanja inkluzije, pa so naslednje (Verdugo Alonso 2009, str. 133–142:

1. Težave glede na vrsto izobraževalne ustanove: učitelji in starši so v zvezi s tem izrazili nezadovoljstvo glede dostopa do dodatnih sredstev in težav pri sprejemu učencev s posebnimi potrebami v določene izobraževalne centre.
2. Težave glede odnosa različnih strani do inkluzije: prej kot se soočimo in opredelimo same težave, lahko izpostavimo vse tisto, kar ima na pozitivno prakso inkluzije največji vpliv, to pa so profesorji s svojim odnosom do vseh otrok, njihove družine, vrednotenje okolice s strani samih učencev, njihovo dojetje lastnega delovanja in vedenja svojih vrstnikov. Če pa pogledamo na to, od kod lahko izvirajo same težave, jih lahko razdelimo na:
 - Odnos družine – Emocionalna izčrpanost staršev je pogost problem, saj se ti borijo dan za dnem za ustrezno izobrazbo svojih otrok s posebnimi potrebami. Družine so izpostavile tudi strah do tega, da bi njihov otrok lahko bil zaradi svojih specifičnih potreb socialno izoliran in so v zvezi s tem še posebej poudarili pomen tega, da otrok pridobi prijateljstva, da se socializira.
 - Odnos družbe – nerazumevanje samega koncepta inkluzije s strani socialnega okolja je bila večkrat tema pogovorov med učitelji in starši otrok s posebnimi potrebami.
 - Odnos učiteljev – problem se je pogosto izkazal v odnosu učiteljev do otrok s posebnimi potrebami, saj se zgodi, da kakšen učitelj v odnosu do učencev s posebnimi potrebami, le-teh ne jemlje dovolj resno in se posledično izogiba posvečanju njim več pozornosti, s čimer pa so ti odrinjeni v drugi plan. Starši so v zvezi s tem izpostavili, da je preveč odvisno samo od učiteljeve dobre volje in da je očitno pomanjkanje določil oz. pravil v zvezi s prilagajanjem kurikulumu glede na specifične potrebe posameznika s posebnimi potrebami. Izpostavljena je bila tudi skrb s strani učiteljev o njihovi nezadostni strokovni usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami, to skrb pa so v večji meri izrazili tisti, ki so imeli tudi več delovnih izkušenj.
 - Odnos vrstnikov – slišala so se pričevanja oseb s posebnimi potrebami, ki so pravili, da so na nižjih stopnjah imeli dobre odnose z vrstniki, na višjih pa so se počutili osamljeni, bilo je tudi nekaj pričevanj o norčevanju s strani sošolcev na nižjih stopnjah.

- Odnos učencev s posebnimi potrebami v povezavi z dogajanjem v razredu – učenci so izpostavili, da jih je bilo nerodno izpostaviti svoje dvome, vprašati pred razredom o stvareh, ki jih niso razumeli, prositi za dodatno razlago.
- Težave z drugačnim učiteljskim pristopom do učenca s posebnimi potrebami na prehodu v sekundarno izobraževanje – tako profesorji kot tudi starši in učitelji so izpostavili manjšo vpletenost tutorjev na sekundarni stopnji in na splošno manj pomoči, čeprav se sedaj poučujejo zahtevnejše snovi.

Vsi vključeni v raziskavo so izpostavili potrebo po dobrih strokovnjakih, osebah, ki imajo namen resnično vključiti vse posameznike in ki so dovolj strokovno izobraženi, da poznajo specifično področja in načine, kako odgovoriti na potrebe različnih učencev. Delo bi bilo seveda tudi lažje, če bi na vsakega učitelja pripadalo manjše število učencev, se pa posebej poudarijo ugodnosti dobrega sodelovanja družine otroka s posebnimi potrebami s tem, kako lahko učitelji bolje obravnavajo takšnega učenca v razredu (Verdugo Alonso in Rodríguez Aguilera 2012, str. 460–461).

Kar bi tudi lahko bil pomemben faktor v uspešni inkluziji učencev s posebnimi potrebami, je podpiranje njihove samozavesti skozi celotno izobraževalno pot. Na ta način bi se lahko močno izboljšali odnosi teh učencev z njihovimi vrstniki, otreli pa bi se lahko tudi nelagodnega občutka ob izražanju dvomov in vprašanj v razredu. Ustrezno bi bilo ponuditi psihološko pomoč tem otrokom in tudi njihovim staršem, saj so večkrat izrazili, da se pogosto počutijo čustveno povsem izčrpane (prav tam, str. 465).

Zaključili so, da je potrebno trud usmeriti v to, da imajo vsi učenci dosegljive izobraževalne cilje, čeprav med njimi obstajajo velike razlike. Načrtovanje in evaluacija učnega procesa naj bi šla zato preko akademskih meja in bi se morali povezati tudi s samimi odnosi med ljudmi, dobrim čustvenim razpoloženjem, socialno inkluzijo in drugimi dimenzijami kvalitetnega življenja vsakega učenca (prav tam, str. 467).

V Španiji je sicer zaslediti pozitiven odnos staršev do inkluzivno naravnane šolskega sistema, tako kot tudi v drugih državah, kjer se je ta način izobraževanja uveljavil kot splošna praksa. Je pa moč zaslediti, da so v primeru sekundarnega izobraževanja in izobraževanja otrok z največjimi potrebami (tudi tisti s težjimi emocionalnimi in vedenjskimi težavami), nekateri starši in učitelji bolj naklonjeni namestitvi otrok v specializirane šole in posebne razrede, saj verjamejo, da bi se otroci v teh namestitvah zaradi njihove boljše opremljenosti in

strokovnjakov specifičnih področij bolje znašli (Special Needs Education in Europe 2003, str. 13).

Tudi Toboso Martín (2012, str. 291–293) pravi, da različne raziskave, ki so bile izvedene na državni ravni, kažejo veliko uspešnost inkluzivnega izobraževanja na predšolski stopnji in na primarni stopnji, na obvezni sekundarni stopnji pa se pokažejo različne ovire, ki otežujejo napredek v inkluzivnem izobraževanju. Splošne ugotovitve o uspešnosti oz. neuspešnosti samega inkluzivno naravnane izobraževalnega sistema tako strne v naslednjih alinejah (prav tam, 2012, str. 291- 293):

- Na prehodu iz primarnega izobraževanja v obvezno sekundarno izobraževanje je opaziti upad učencev s posebnimi potrebami, ki se še naprej lahko šolajo v rednih programih. Glede na te podatke ugotavljajo, da bi moralo biti zagotovljeno kontinuirano inkluzivno izobraževanje še naprej vsem tistim, ki se ga želijo udeleževati, to pa bi morala biti tudi prioriteta vseh vpletenih v izobraževalnem sistemu.
- Ključnega pomena je prisotnost pomočnikov učiteljev, specialistov in pedagogov, da se resnično lahko izvaja kvalitetno izobraževanje za vse. Problem pa se ne kaže toliko v pomanjkanju specializirane pomoči, ampak predvsem v pomanjkanju in nepoznavanju potrebnih informacij in nefleksibilne ter zapletene birokracije.
- Večkrat je s strani učiteljev izraženo mnenje, da imajo premalo informacij glede potreb, ki jih imajo njihovi učenci s posebnimi potrebami, prav tako pa čutijo, da sami niso na tem področju dovolj izobraženi. Za ustrezno šolanje teh otrok je potrebno, da so učitelji usposobljeni odgovoriti na njihove potrebe, za kar pa bi bilo potrebno zagotoviti ustrezno izobraževanje, tako na njihovi začetni izobraževalni poti za učitelja, kot tudi kasneje v obliki stalnega izobraževanja glede značilnosti otrok, ki jih bodo poučevali. Zaskrbljujoč je podatek, da je kar 78 % učiteljev na sekundarni stopnji izrazilo mnenje, da se ne čutijo usposobljene, da bi lahko v razredu ustrezno obravnavali učenca s posebnimi potrebami, kar je posledica tudi tega, da samo učni načrti za izobraževanje za učitelja na predšolski in primarni stopnji vključujejo tudi izobraževanje o učencih s posebnimi potrebami, na sekundarni pa te vsebine niso vključene v učne načrte.
- Še vedno se pojavljajo mnenja, da lahko prisotnost učenca s posebnimi potrebami ovira napredek ostalih učencev brez posebnih potreb, čeprav je bila ta trditev že večkrat ovržena. Prisotnost učenca s posebnimi potrebami nikakor ne škodi ostalim

učencem, je pa pri vseh opažen občutni napredek v socialnem razvoju in sodelovanju med učenci.

V končnem poročilu avtorjev Echeita in Verdugo (2008, str. 85) je tudi poudarjeno, da se večje nezadovoljstvo glede učinkovitosti procesa inkluzije pojavlja v višjih etapah izobraževalne poti posameznikov, večje zadovoljstvo pa prevlada na predšolski stopnji, primarni in sekundarni stopnji.

10. SKLEP

Za španski izobraževalni sistem, ki temelji na načelu pravičnosti, je značilno, da si prizadeva za čim uspešnejšo inkluzivno prakso. Od samih začetkov integracije otrok s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe, pa do danes, do razvoja koncepta inkluzije v izobraževanju, ki na prvo mesto postavlja pravico do kvalitetne izobrazbe za vse, so se korak za korakom nizali uspehi, za samo kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema pa si država, njene avtonomne skupnosti in lokalne skupnosti delijo odgovornost.

Učence s posebnimi potrebami španski izobraževalni sistem na nacionalni ravni deli na tri skupine. Prva je obsežna skupina učencev s posebnimi potrebami, ki potrebujejo skozi celotno obdobje šolanja ali pa samo za neko določeno obdobje podporo in posebno učno pomoč zaradi telesne prizadetosti ali težjih vedenjskih težav. Druga je skupina nadarjenih učencev, tretja pa so učenci, ki so se v španski izobraževalni sistem vključili relativno pozno. Kot posebna podskupina so prepoznani tudi učenci s posebnimi učnimi težavami na področjih branja, pisanja in matematike. Zakon o izobraževanju (LOE, 2006) sam ne deli natančneje podskupine učencev s posebnimi potrebami, ampak to prepušča oblastem avtonomnih pokrajin, določa pa postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami preko sistema svetovalnih služb, timov za zgodnjo obravnavo in pedagoško-psiholoških timov, ki delujejo na ravni avtonomnih pokrajin.

Bodoči učitelji se izobražujejo na magistrski ravni in imajo v času, ko opravlja učno prakso, dvojno mentorstvo; strokovnega mentorja v šoli in akademskega mentorja, profesorja, ki tudi spremlja proces. Podpora je učitelju v šoli nato zagotovljena s strani specialista, ki deluje kot podpora učiteljem in je član osebja na šoli. Skupaj načrtujejo kurikulum s specifičnimi prilagoditvami in kako bi se ta izvajal v praksi, učitelj pa se lahko pri svojem delu v razredu opre še na eno obliko podpore, in sicer je to učitelj, ki nudi podporo pri učenju. Ta je prisoten v vseh osnovnih šolah. Podpora je lahko sicer zagotovljena tudi s strani lokalnega psihološko-pedagoškega podpornega tima, ki je odgovoren za pomoč učencem, svetovanje učiteljem in šolskemu osebju glede postopkov in praks, ki bi jih bilo potrebno izvajati.

Med izkazanimi pozitivnimi učinki koncepta inkluzije so se pokazali osebna rast vseh učencev, torej tako tistih s posebnimi potrebami, kot tudi tistih brez posebnih potreb, odgovornejše ravnanje učencev, rast čustvene inteligence in na splošno izboljšanje odnosov med učenci. Pri učiteljih pa se je povečala motivacija za izboljšanje njihove strokovne izobrazbe, da bi tako lahko lažje odgovorili na potrebe vseh učencev, izpostavili pa so tudi

čustveno rast, ki so je bili deležni ravno zaradi prisotnosti učencev s posebnimi potrebami, saj so jim ravno ti pokazali pozitivno stran raznolikosti.

Sicer zelo inkluziven sistem vzgoje in izobraževanja, ki trenutno obstaja v Španiji, pa se sooča tudi s precej neugodnimi situacijami, med katerimi so najpogosteje izpostavljene emocionalna izčrpanost staršev v njihovi stalni borbi za ustrezno šolsko obravnavo njihovih otrok, premalo določil s strani oblasti glede samega načina prilagajanja kurikula in obveznosti učiteljev in drugih specialistov na šoli, ki se jih morajo v zvezi s tem držati pri samem izvajanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti, pogosto pa je tudi poudarjen otežen prehod iz primarne na sekundarno stopnjo in s tem povezano kontinuirano izvajanje pomoči, ki jo učenci s posebnimi potrebami potrebujejo. Pojavljajo se tudi zahteve učiteljev po kakovostnejšem izobraževanju za učitelja, ki bo po zaključku šolanja deloval v instituciji, ki je inkluzivno naravnana, učitelji si želijo več časa za koordinacijo dela s svojimi kolegi, čas da lahko načrtujejo poučevanje in urejajo ter sledijo vsej dokumentaciji, s katero se morajo ukvarjati kot učitelji, ki imajo v svojem razredu učenca s posebnimi potrebami, želijo pa si tudi več materialnih sredstev in podpore specializiranega osebja, da bi otrok s posebnimi potrebami v razredu dobil primerno obravnavo. Vse to kaže, da se zavedajo po eni strani, da učenci po vsej verjetnosti ne dobijo zadostne podpore v večinskih oddelkih, v katere so vključeni, vendar si na vso moč prizadevajo, da bi bili deležni kar se da kakovostne in primerne obravnave. Čeprav torej učitelji v Španiji prepoznajo inkluzijo kot osnovno pravico s pozitivnimi socialnimi učinki za vse učence, so kljub temu pogosto mnenja, da učencu v večinskih oddelkih niso zagotovljeni dovolj dobri pogoji. Ali tako mislijo zaradi dvomov v lastno usposobljenost za delo s takšnimi učenci ali zaradi zavedanja, da otroci niso imeli dostopa do vseh razpoložljivih sredstev in podpore, kaže, da se mora proces inkluzivnega izobraževanja razširiti in izboljšati v smislu, da doseže več učencev in to na vseh etapah njihove izobraževalne poti. Do večjega nezadovoljstva glede učinkovitosti procesa inkluzije prihaja ravno v višjih etapah izobraževalne poti posameznikov, večje zadovoljstvo pa prevlada na predšolski stopnji, primarni in sekundarni stopnji. Kako bi lahko torej ovrednotili tezo, da ima Španija, vsaj sodeč po številkah in po pričevanju nekaterih avtorjev enega izmed bolj inkluzivno naravnanih konceptov? Vsaj za predšolsko in primarno stopnjo lahko temu pritrdimo, na višjih stopnjah pa je kot kaže še precej prostora za napredek, čemu pritruje tudi dejstvo, da se pogosto dogaja, da so starši in učitelji bolj naklonjeni namestitvi otrok v specializirane šole in posebne razrede, saj verjamejo, da bi se otroci v teh namestitvah zaradi njihove boljše opremljenosti in strokovnjakov specifičnih področij bolje znašli. Vsekakor je

pomembno, da je posameznikom dana možnost, da se sam svobodno odloči, kje se bo izobraževal, v skladu seveda z njegovimi zmožnostmi. Prehod iz nižje na višjo stopnjo izobraževanja je že sam po sebi poseben izziv. Spremembe, ki spremljajo ta prehod, so zahtevne za vsakega učenca, še toliko bolj pa so stresne za tiste, ki imajo kakršne koli posebne potrebe. Pri zamenjavi šolskega okolja je zato pomembno, da so aktivno vključeni vsi sodelujoči v procesu, tu pa poleg učiteljev in drugih pedagoških delavcev na šoli mislim predvsem na podporo staršev oz. skrbnikov.

Vprašanje, ki se mi zastavlja ob pregledovanju ocene španskih učiteljev glede njihove lastne usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami, je, ali je inkluzivna šola sploh lahko uspešna, če učitelji menijo, da niso usposobljeni za odgovarjanje na širok spekter potreb učencev, ki jih imajo v razredu? Šibka točka španskega inkluzivno naravnane šolskega sistema se je tako pokazala ravno na področju ustrezne usposobljenosti učiteljev na višjih stopnjah za delo s takšnimi učenci. Njihova slaba ocena lastnega znanja o posebnostih in zmožnostih otrok, ki jih imajo v razredu, tako kliče po izboljšavi njihovega začetnega in stalnega strokovnega izobraževanja. Zaključimo lahko z mislijo, da se doseganje izobraževanja, ki bo čim bolj inkluzivno, lahko razume kot proces, v katerem se dogajajo konstante spremembe in izboljšave. Gre pa tudi za individualen proces vsake izobraževalne skupnosti, ki mora v danem trenutku in kontekstu operirati s svojimi specifičnimi lastnostmi. Zaradi narave svoje raznolikosti je inkluzivno izobraževanje težko primerjati med različnimi izobraževalnimi enotami, saj se vsaka med sabo razlikuje po številnih dejavnikih (osebami, ki so vpletene, kakšne posebne potrebe se obravnavajo, sredstva, ki so na voljo, usposobljenost strokovnjakov in učiteljev, razpoložljivost različnih strokovnjakov, socialni krog vseh vpletenih ...), je pa nujno, da se na podlagi ocene trenutnega stanja vedno razmišlja o možnih izboljšavah sistema. Mladostniki s posebnimi potrebami si v času svojega izobraževanja želijo biti le spoštovani, sprejeti, želijo in pripadajo jim enake možnosti in pravice kot ostalim učencem, z določenimi prilagoditvami seveda. Nič manj kot drugi si nekoč želijo živeti neodvisno in zato v vključenosti v večinske šole vidijo predvsem boljše možnosti za usvajanje socialnih veščin. Raznolikost v razredu uči življenja v realnem svetu, uči sprejemanja in je izkazano koristno tako za učence s posebnimi potrebami kot za tiste brez njih. Koristno je za vsakogar v družbi.

11. VIRI IN LITERATURA

1. Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York et. Al.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
2. Chiner-Sanz, E. in Cardona-Moltó (2013). *Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular teachers' perceptions of inclusion?* V: *International Journal of Inclusive Education*, letnik 17, št. 5, str. 526-541 (1–23)
Dostopno na:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39096/3/2013_Chiner_Cardona_IJIE.pdf
(Pridobljeno: 12. 3. 2016).
3. Echeita, G. in Verdugo, M. A. (2008). *Informe final del proyecto »La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad«*. Dostopno na:
[https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Informe_final_CIDE_MARZO_08\[2\]\[1\]\[1\]\[1\].pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Informe_final_CIDE_MARZO_08[2][1][1][1].pdf)
(Pridobljeno 10. 3. 2016).
4. Echeita, G. idr. (2009). *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España*. V: *Revista de Educación*. Str. 153–178. Dostopno na:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf
(Pridobljeno: 12. 3. 2016).
5. *Estructuras de los sistemas educativos y de formación en Europa. España*. (2009/10). Eurydice. Dostopno na:
https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/eurydiceestructuras2009_ES.pdf
(Pridobljeno: 10. 3. 2016).
6. *EURYDICE, Organization of the education system in Spain*. (2009/2010). Dostopno na:

http://www.uv.es/atlantis2011/2011_2012/Eurydice%20Spanish%20Education%20System.pdf

(Pridobljeno: 29. 6. 2016).

7. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Spain – Legal System.*
Dostopno na:

<https://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/legal-system>

(Pridobljeno: 13. 3. 2016).

8. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Spain – Special needs education within the education system.* Dostopno na: <https://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

(Pridobljeno: 1. 8. 2016).

9. European Commission/ EACEA/ Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office in the European Union. Dostopno na:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf

(Pridobljeno: 1. 8. 2016).

10. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. (2014). *Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. Od teorije do prakse.* Dostopno na:

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five Key Messages for Inclusive Education SL.pdf>

(Pridobljeno: 12. 3. 2016).

11. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011). *Izobraževanje učiteljev za inluzijo v Evropi – Izzivi in priložnosti.* Odense, Danska.

Dostopno na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-SL.pdf

(Pridobljeno: 28. 6. 2016).

12. *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso.* (2008). Dostopno na: <http://storage.canalblog.com/39/17/83875/30636065.pdf> (Pridobljeno: 28.6.2016).
13. Kavkler, M., Morrison, A., Babuder, S., Lah, S. in Stephen v. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja-izbrana poglavja v pomoč šolskim timom.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
14. Kavkler, M. (2009). *Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi.* V: *Sodobna pedagogika*, let. 60=126, št. 1, str. 362–375.
15. Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami.* Ljubljana. Rokus Klett.
16. Kopal, B. in Kopal Grum, D. (2009). *Poti do inkluzije.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
17. *Konvencija o otrokovih pravicah (OZN)* (1989). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (Pridobljeno 30. 6. 2016).
18. Kroflič, R. (2003). *Etika in etos inkluzivne šole/vrtca.* V: *Sodobna pedagogika*, Posebna izdaja, str. 24–35.
19. *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Dostopno na: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> (Pridobljeno 25. 2. 2016).
20. Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija.* Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

21. Lesar, I. (2009a). *Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije?* V: *Sodobna pedagogika*, let. 60, št. 1, str. 334–348.
22. Lesar, I. (2009b). *Šola za vse?: Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
23. Lesar, I. (2010). *Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja*. V: Kobolt, A. (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
24. Manzon, M. (2007). *Comparing Places*. V: Bray, M., Adamson, B., Mason, M.: *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. Str. 85–121.
25. Medveš, Z. (2002a). *Nova paradigma pravičnosti v šoli*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 5, str. 24–41.
26. Medveš, Z. (2002b). *Šola zate in zame*. V: *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Prispevki za strokovni posvet*. Nova Gorica: Zveza združenj pedagoških delavcev Slovenije, str. 56–71.
27. Medveš, Z. (2006). *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 57 = 123, str. 10–24.
28. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. (b.l.). Dostopno na: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html> (Pridobljeno: 27. 8. 2016).
29. Natek, K. (2006). *Države sveta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
30. Opara, B. (2003). *Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja*. V: *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, let. 54, str. 36–51.

31. Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
32. Opara, B. (2007). *Od učljivosti do inkluzivne paradigme*. V: Šolsko polje, let. XVIII, št. 3/4, str. 35–61.
33. Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje. Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
34. Potočnik-Dajčman, N. in Gregorič-Kumperščak, H. (2002). *Uporaba netipičnih antipsihotikov v razvojnem obdobju*. Zdravniški vestnik, let. 71, št. 6, str. 375–378. Dostopno na: <http://vestnik.szd.si/index.php/ZdravVest/article/view/1601> (Pridobljeno: 4. 8. 2016).
35. Pretnar, T. (2012). *Medkulturna analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
36. *Raziskava na nadnacionalni ravni na področju vključevanja mladih z motnjami v duševnem razvoju v izobraževanje in delo* (2014). Projekt TIME. Dostopno na: <http://www.timenet.eu/outputs/03> Final transnational report (SI).pdf (Pridobljeno: 29. 6. 2016).
37. Resman, M. (2003). *Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem*. V: Sodobna pedagogika, posebna izdaja, str. 64–83.
38. Rebolledo Gámez, T. (2015). *La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado*. Revista Española de Educación Comparada, 25 (2015) str. 129–148. Dostopno na: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14787/13166> (Pridobljeno: 1. 8. 2016).

39. Romero Pérez, J.F. in Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos*. Andalucía. Dostopno na: http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf (Pridobljeno: 29. 6. 2016).
40. Rutar, D. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
41. Skalar, V. (1999). *Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 1, str. 122–132.
42. Skalar, V. (2003). *Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami? Integracija inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. V: *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, let. 54, str. 52–62.
43. Skubic Ermenc, K. (2014). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
44. Skubic Ermenc, K. (2015). *Izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem izobraževanju*. V: *Andragoška spoznanja*, let. 21, št. 3, str. 7–22.
45. *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. (2003). Dostopno na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf (Pridobljeno: 13. 3. 2016).
46. Stojilov, M. (2013). *Primerjava slovenskega in španskega modela obravnave otrok z motnjami avtističnega spektra*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
47. *The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). Word conference on special needs education: access and equality. UNESCO: Salamanca. Dostopno na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

(Pridobljeno 3. 3. 2016).

48. Toboso Martín, M. (2012). *Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas*. V: Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Letnik 6, št. 1, str. 279–295. Dostopno na:
<http://www.intersticios.es/article/view/10048/6917>

(Pridobljeno: 13. 3. 2016).

49. Verdugo Alonso, M. A. (2009). *Situación de la Inclusión Educativa en España*. V: La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España. (str.73–184). Dostopno na:
<http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/297-la-educacion-que-queremos-situacion-actual-de-la-inclusion-educativa-en-espana.html>

(Pridobljeno: 9. 3. 2016).

50. Verdugo Alonso, M. A. in Rodríguez Aguilera, A. (2012). *La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales*. V: Revista de Educación, št. 358, str. 450–470. Dostopno na:
http://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/La_inclusion_educativa_en_Espana_desde_la_perspective_de_los_alumnos_con_discapacidad.pdf

(Pridobljeno: 11. 3. 2016).

51. Vršnik, T. (2003). *Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!* V: Sodobna pedagogika, let. 54, št. 1, str. 140–151.

52. *World Education Forum* (2000). Dakar, Senegal. Dostopno na:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>

(Pridobljeno: 29. 6. 2016).

53. *Zakon o osnovni šoli* (2006): Uradni list RS. Dostopno na:
<http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775> (Pridobljeno: 28. 5. 2016).

54. *Zakon o osnovni šoli* (2011): Pravno-informacijski sistem. Dostopno na:
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (Pridobljeno: 2. 8. 2016).

55. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011): Pravno-informacijski sistem.

Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>

(Pridobljeno: 2. 8. 2016).

IZJAVA O AVTORSTVU:

Podpisana Karmen Grobin izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom **Koncept inkluzije in njegovo uresničevanje v Španiji** napisala sama in le z navedenimi pripomočki ter da so vsa mesta v besedilu, ki druga dela navajajo dobesedno ali jih smiselno povzemajo, jasno označena kot prevzeta mesta z navedbo vira.

Datum:

Podpis: