Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Urška Senekovič

Uspešnost in klima v osnovnošolskih razredih z otroki s posebnimi potrebami

Magistrsko delo

Ljubljana, 2024

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Urška Senekovič

Uspešnost in klima v osnovnošolskih razredih z otroki s posebnimi potrebami

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Ljubljana, 2024

ZAHVALA

Hvala mentorici, doc. dr. Alenki Gril, za pomoč, spodbujanje, potrpljenje, prijaznost in strokovno vodenje.

Hvala socialnim delavkam in učiteljem na Osnovni šoli Martina Krpana v Ljubljani in na Osnovni šoli Mirna, ki so omogočili anonimno anketiranje svojih učencev.

Hvala vsem mojim najbližjim za podporo, pomoč, nasvete in spodbudne besede.

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Urška Senekovič

Naslov magistrskega dela: Uspešnost in klima v osnovnošolskih razredih z otroki s posebnimi potrebami

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Kraj: Ljubljana

Leto: 2024

Št. strani: 64

Št. slik: 14

Št. tabel: 24

Št. prilog: 1

Št. enot virov/literature: 42

POVZETEK MAGISTRSKEGA DELA:

V magistrskem delu raziskujemo uspešnost in klimo v osnovnošolskih razredih z otroki s posebnimi potrebami (OPP). Zanimajo nas konkretne stvari: ali je klima pozitivna, spodbudna, stabilna; koliko je izključenih, prezrtih učencev; kolikšni sta količini kazni in discipline ter kakšna je učna uspešnost v primerjavi z razredi brez OPP. V teoretičnem delu najprej predstavimo inkluzivno izobraževanje v sodobni družbi: demokratični ustroj kot osnovo enakosti pravic; šolsko zakonodajo za OPP; pravičnost kot osnovo vpeljevanja inkluzije; sam pojem inkluzije, prav tako pa opredelimo, kdo so otroci s posebnimi potrebami. Sledi poglavje, v katerem inkluzijo povežemo s šolsko kulturo in z razredno klimo ter opišemo vpliv različnih dejavnikov nanju. Poglavje sklenemo z veščinami vodenja razreda in opišemo še vlogo empatije. Teoretični del zaključimo s poglavjem o disciplini, v katerem razložimo korelacijo med njo in klimo v razredu. Nato v empiričnem delu predstavimo rezultate, ki smo jih pridobili s pomočjo anketnih vprašalnikov. Izpolnjevalo jih je osem oddelkov učencev od 5. do 9. razreda dveh slovenskih osnovnih šol. Rezultati raziskave so pokazali, da klima v razredih z OPP ni prijaznejša niti spodbudnejša, je pa stabilnejša kot v razredih brez OPP. V njih je sicer več prezrtih in izključenih učencev. Rezultati so pokazali, da so učenci v razredih z OPP manj pogosto deležni pohvale učiteljev in enako pogosto prejemajo kazni kot tisti v razredih brez OPP, enaka pa je tudi učna uspešnost. Na koncu magistrskega dela smo dodali še naše sklepe in predloge izboljšave šolske prakse.

Ključne besede: inkluzija, učenci s posebnimi potrebami, osnovnošolsko izobraževanje, razredna klima, uspešnost, disciplina.

MASTER'S THESIS INFORMATION

Name and Surname: Urška Senekovič

Title of The Master´s thesis: Classroom Climate and School Achievement in Elementary School Classes Integrating Children with Special Needs

Menthor: doc. dr. Alenka Gril

Place: Ljubljana

Year: 2024

Nr. of Pages: 64

Nr. of Pictures: 14

Nr. of Tables: 24

Nr. of Attachments: 1

Nr. of sources/writings: 42

MASTER´S THESIS ABSTRACT:

In the following master's thesis, we investigate classroom climate and school achievement in elementary school classes integrating children with special needs. We are interested in specific things: whether the climate is positive, supportive, and stable; how many excluded or ignored pupils there are; the amount of punishment and discipline; and what the school achievement is like compared to classrooms without children with special needs. In the theoretical part of the thesis, first, we introduce inclusive education in modern society: the democratic structure as a basis for equality of rights; school legislation for children with special needs; equity as a basis for inclusion; the concept of inclusion itself, and we also define children with special needs. This is followed by a chapter that links inclusion to school culture and classroom climate, describing the impact of different factors on both. The chapter concludes with classroom management skills and describes the role of empathy. We conclude the theoretical part with a chapter on discipline, explaining the correlation between discipline and classroom climate. Then, in the empirical part, we present the results obtained through the questionnaires. They were completed by eight sections of pupils from 5th to 9th grade from two Slovenian elementary schools. The results of the survey showed that the climate in classes where there are also children with special needs is neither friendlier nor more encouraging, yet it is more stable than in classes without children with special needs. There are also more ignored and excluded pupils in the classes with children with special needs. The results also showed that classes with children with special needs experience less praise and the same amount of punishments and that academic success and support in learning do not differ from the classes without those children. In the final part of the master's thesis, we add our conclusions and suggestions for improving school practice.

Keywords: inclusion, pupils with special needs, elementary education, classroom climate, school achievement, discipline.

KAZALO VSEBINE

1. TEORETIČNI UVOD 1

1.1. Inkluzivno izobraževanje v sodobni družbi 2

1.1.1. Demokratični ustroj kot osnova enakosti pravic 2

1.1.2. Šolska zakonodaja za OPP 3

1.1.3. Pravičnost kot osnova vpeljevanja inkluzivnosti 5

1.1.4. Pojem inkluzije 6

1.1.5. Opredelitev otrok s posebnimi potrebami 9

1.1.6. Umestitev otroka v individualizirani program 11

1.2 Inkluzija v povezavi s kulturo in z razredno klimo 15

1.2.1 Vpliv različnih dejavnikov na inkluzijo 15

1.2.2 Vpliv kulture na inkluzijo 16

1.2.3 Šolska kultura 18

1.2.4 Šolska in razredna klima 19

1.2.5 Učiteljevo vodenje razreda 22

1.2.6 Empatija: pomemben korak pri razvoju razredne klime 25

1.3 Disciplina in kaznovanje 26

1.3.1 Korelacija med disciplino in klimo v razredu 32

2. FORMULACIJA PROBLEMA 33

2.1 Raziskovalne hipoteze 33

3. METODOLOGIJA 34

3.1 Vrsta raziskave 34

3.2 Merski inštrument 34

3.3 Populacija in vzorec 34

3.4 Zbiranje podatkov 35

3.5 Obdelava in analiza podatkov 35

4. REZULTATI 36

4.1 Hipoteza 1: 36

4.2 Hipoteza 2: 38

4.3 Hipoteza 3: 40

4.4 Hipoteza 4: 41

4.5 Hipoteza 5: 47

5. RAZPRAVA 50

5.1 Omejitve raziskave in predlogi 53

6. SKLEPI 55

7. PREDLOGI 56

8. VIRI IN LITERATURA 57

9. PRILOGE..... 62
9.1 Anketni vprašalnik..... 62

KAZALO SLIK

Slika 1: Vrste socialnih sistemov po Bronfenbrennerju (1979)..... 15
Slika 2: Vrste šolske kulture (v Peklaj in Pečjak, 2015) 19
Slika 3: Stili vodenja in njihovi učinki (v Peklaj in Pečjak, 2015)..... 24
Slika 4: Pogostost zaznane pozitivne, spodbudne klime v oddelku (%)..... 36
Slika 5: Pogostost zaznane negativne klime v oddelku (%)..... 38
Slika 6: Pogostost zaznane nestabilne klime v oddelku (%)..... 39
Slika 7: Odstotki prezrtih učencev v oddelkih z in brez OPP 40
Slika 8: Odstotki izključenih učencev v oddelkih z in brez OPP 41
Slika 9: Odstotki ožjega izbora izključenih učencev v oddelkih z in brez OPP..... 41
Slika 10: Pogostost kaznovanja v šoli v oddelkih z in brez OPP (%)..... 42
Slika 11: Mnenje učencev, ali se pravila kršijo v oddelkih z in brez OPP (%) 43
Slika 12: Mnenje učencev, ali učitelji pogosto oštevajo posameznike (%) 44
Slika 13: Mnenje učencev, ali so posamezniki pogosto kaznovani (%) 45
Slika 14: Mnenje učencev, ali jih učitelji pohvalijo, če se držijo pravil v oddelkih z in brez OPP (%)..... 46

KAZALO TABEL

Tabela 1: Število (sodelujočih) učencev v naši raziskavi 34
Tabela 2: Pogostost zaznane pozitivne, spodbudne klime v oddelku 36
Tabela 3: Pogostost zaznane negativne klime v oddelku 37
Tabela 4: Pogostost zaznane nestabilne klime v oddelku 39
Tabela 5: Število (frekvence) in odstotki prezrtih ter izključenih učencev v oddelkih brez OPP 40
Tabela 6: Število (frekvence) in odstotki prezrtih ter izključenih učencev v oddelkih z OPP. 40
Tabela 7: Pogostost kaznovanja v šoli v oddelkih brez OPP (v frekvencah in odstotkih)..... 42
Tabela 8: Pogostost kaznovanja v šoli v oddelkih z OPP (v frekvencah in odstotkih)..... 42
Tabela 9: Mnenje učencev, ali se pravila kršijo (oddelki brez OPP) 43
Tabela 10: Mnenje učencev, ali se pravila kršijo (oddelki z OPP) 43
Tabela 11: Mnenje učencev, ali učitelji pogosto oštevajo posameznike (oddelki brez OPP) .. 44
Tabela 12: Mnenje učencev, ali učitelji pogosto oštevajo posameznike (oddelki z OPP) 44
Tabela 13: Mnenje učencev, ali so posamezniki pogosto kaznovani (oddelki brez OPP) 45
Tabela 14: Mnenje učencev, ali so posamezniki pogosto kaznovani (oddelki z OPP)..... 45
Tabela 15: Mnenje učencev, ali jih učitelji pohvalijo, če se držijo pravil (oddelki brez OPP) 46
Tabela 16: Mnenje učencev, ali jih učitelji pohvalijo, če se držijo pravil (oddelki z OPP) 46
Tabela 17: Ocene ob polletju (v oddelkih brez OPP) 47
Tabela 18: Ocene ob polletju (v oddelkih z OPP) 47
Tabela 19: Ocene na koncu šol. leta (pričakovanja) v oddelkih brez OPP 47
Tabela 20: Ocene na koncu šol. leta (pričakovanja) v oddelkih z OPP 48
Tabela 21: Obiskovanje dopolnilnega pouka (oddelki brez OPP)..... 48
Tabela 22: Obiskovanje dopolnilnega pouka (oddelki z OPP)..... 48
Tabela 23: Učenci, ki so/niso deležni individualne strokovne pomoči (v oddelkih brez OPP)48
Tabela 24: Učenci, ki so/niso deležni individualne strokovne pomoči (v oddelkih z OPP) 49

1. TEORETIČNI UVOD

Dolgoletne socialne delavke in učiteljice v slovenskih osnovnih šolah menijo, da je učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami vsako leto več. Učitelji se močno bojijo večje količine dela zaradi njih; psihične obremenjenosti; vodenja zahtevnega, raznolikega razreda; pritiskov staršev; večjega nadzora (Krapše, 2004, str. 20). Med opravljanjem študijske prakse smo bili v stiku s kar nekaj učitelji, ki te učence vidijo kot breme; ne obravnavajo jih tako, kot bi morali; za delo z njimi imajo premalo motivacije in znanja, nekateri pa celo ovirajo delo svetovalnih delavk. Veliko težavo vidimo tudi v delovnem okolju učenca, ki bi moralo biti spodbudno; vzpostavljena morata biti zaupanje in občutek varnosti. Med šolanjem nas je veliko večkrat občutilo tekmovanje kot glavno motivacijsko sredstvo. Kriterija, po katerima se presojata »vrednost« in »nevrednost« učenca, sta v mnogih šolah še vedno vedenjska primernost in učna uspešnost – učenci s posebnimi potrebami pa imajo težave ravno z doseganjem tega, s čimer jim ne omogočamo enake možnosti izobraževanja in osebnostnega razvoja.

Naše magistrsko delo bo temeljilo na strokovni literaturi s področja šolske kulture in šolske oz. razredne klime – kako ta vpliva na inkluzijo, vključevanje otrok s posebnimi potrebami in na uspešnost vseh otrok v razredu. Izpostavili bomo šolsko zakonodajo za otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju »OPP«); razložili, kdo so ti otroci; zakaj so velikokrat izključeni, prezrti. Razčlenili bomo pojem inkluzije, osvetlili demokratični ustroj in pravičnost kot temelja vpeljevanja inkluzivnega izobraževanja; razložili korelacijo med disciplino ter klimo v razredu. Preučili bomo dosedanje raziskave, ki dokazujejo povezavo doseganja učnih in socialnih ciljev s šolsko kulturo dobrih medosebnih odnosov. Menimo, da lahko ravno z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v šolske oddelke z rednim vzgojno-izobraževalnim programom močno prispevamo k harmoniji, odprtosti, prijateljstvu, sodelovanju, komunikaciji, ustvarjalnosti, zaupanju in učnemu uspehu učencev. »… velja poudariti, da so v nekaterih raziskavah o vključevanju hendikepiranih v redni pouk ugotavljali, da je boljši učni uspeh prepoznaven ne le pri hendikepiranih učencih, ki se šolajo v rednih šolah v primerjavi s tistimi v specializiranih šolah, marveč je bil boljši učni uspeh prepoznan tudi pri njihovih sošolcih, pri čemer avtorji iščejo možno interpretacijo dobljenih rezultatov v bistveno večji občutljivosti učiteljev za različne učne potrebe tudi preostalih učencev v razredu.« (Lesar, 2010, str. 50–51) Zato bomo opisali tudi vlogo učiteljev pri vpeljevanju inkluzivnega izobraževanja. V naših rednih šolah

je velik del učencev, ki potrebujejo pomoč, usmerjen kot učenci s posebnimi potrebami. Tisti, ki niso usmerjeni, pa veljajo za naporne, moteče, izstopajoče – tiste, ki povzročajo disciplinske probleme in so zahtevni za pedagoške delavce (Kobolt, 2010a, str. 21).
Magistrsko delo navdihujejo avtorji, ki opozarjajo na to problematiko in upajo, da bodo vsi deležniki ter odločevalci, tako strokovna javnost kot strokovni delavci na tem področju, šolski uradniki in politiki (ki so konec koncev zakonodajalci tudi glede šolskega sistema) sprevideli in si prizadevali za boljšo vključenost ter počutje vseh otrok. Da pa ne bi delo le idealiziralo, temveč bi imelo dovolj realno zastavljene cilje, smo navajali vire predvsem tistih avtorjev, ki delujejo na terenu, da bi bilo delo ne le čim berljivejše, ampak tudi v stiku z realnostjo. Le tisti, ki se s takšnimi otroki srečuje neposredno iz dneva v dan, ve, kaj je najbolje za njihovo dobrobit. Realnost in sobivanje z otroki s posebnimi potrebami smo tako osvetlili z različnih strani.

»Prva in najbolj problematična je nedvomno ideja, da učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu najbolje uspevajo v skupini med seboj čim bolj podobnih učencev«. (Lesar, 2010, str. 50) Toda kaj se naučimo, če smo obdani le s sebi enakimi? Resnično učenje je mogoče samo v odnosu z Drugim oz. v soočanju z drugačnostjo (Todd, 2003). Resnično demokracijo ustvarja le omogočanje srečevanja z drugačnimi in prispeva k oblikovanju odgovornih ter humanih posameznikov (Biesta, 2006).

1.1. Inkluzivno izobraževanje v sodobni družbi

1.1.1. Demokratični ustroj kot osnova za enakost pravic

Inkluzivni pogled ni novodobna izmišljotina, ampak je prisoten že v osnovnih pravicah in temeljnih svoboščinah slehernega človeka. Gre za moralne temelje vzgoje in izobraževanja v sodobnih civiliziranih družbah. Vzgojno-izobraževalni sistemi javnega značaja so bili dobro zasnovani v današnji družbi in državi, vendar imajo pred seboj še veliko priložnosti za svojo rast. Te priložnosti za napredek so prav na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ki jih je treba zaradi demokratične note vseh držav, vsaj kar zadeva Evropo in širši zahod, vključevati v klasične programe osnovnih šol. V Ustavi Republike Slovenije beremo že v prvem členu: »Slovenija je demokratična republika«. V drugem pa, da je tudi »pravna in socialna država«. (URS) Pravna država namreč pomeni vezanost delovanja vseh državnih organov v prid ljudstva, saj ima po demokratičnem razumevanju oblast ljudstvo, država pa je

torej servis posameznika. Iz tega izhaja tudi pravno varstvo človekovih pravic in svoboščin, ki niso rezervirane le za nekatere v posamezni civilizirani skupnosti – torej zgolj za določen krog normalnih ljudi, pri čemer normalnost razumemo pod določenim spiskom kakovosti in vrlin osebe. Pravice pripadajo slehernemu državljanu[1] te ali one države ne glede na njegove sposobnosti; bodisi telesne ali kognitivno-vedenjske. Vse pravice namreč izvirajo iz pravne enakovrednosti, ta pa iz temeljnega človekovega dostojanstva, v katerega moramo verjeti, če želimo zagovarjati zahodno civilizacijo, kot jo poznamo danes.

Takšna pravna osnova nas vodi v razumevanje naslednjih pravic: pravice do izobraževanja; pravice do enakih možnosti znotraj izobraževalnega sistema; načela svobode združevanja in načela osebne rasti. Omenjene pravice so danes namenjene vsakemu individuumu in predstavljajo tudi etične temelje vzgoje ter izobraževanja pri nas (Freinberg, 1998). Prav zaradi njih se je začelo šolstvo reformirati tudi na področju inkluzivnega izobraževanja. Večina omenjenega spada v zakonodajni diskurz, saj šele s poudarjanjem inkluzivnosti izobraževalnega sistema – in to za vse –postavimo temelj normalnega poteka vključevanja posameznikov v vzgojno-izobraževalni proces. To se je pri nas zgodilo »s pripravo ustrezne zakonodaje«, ki naroča, »kategorizira ter podrobneje določa izobraževanje otrok s posebnimi potrebami«. (Založnik, 2006, str. 12)

1.1.2. Šolska zakonodaja za OPP

V naši državi omogoča vključevanje OPP[2] v osnovne šole z rednim programom *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Šolajo se lahko v vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo ali v prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). Otrokom s posebnimi potrebami morajo zagotavljati možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). »Vzgojo in izobraževanje po programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izvajajo javne šole v rednih oddelkih«. (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011)

[1] V mamgistrskem delu uporabljamo generično moškospolsko obliko tudi za ženskospolske ustreznice.
[2] Okrajšavo OPP v vsem magistrskem delu postavljamo v množino (npr. OPP so itd.)

Na tem mestu bi želeli izpostaviti tudi Salamanško izjavo (UNESCO), ki izhaja iz zagotavljanja enakosti v izobraževanju in človekovih pravic za vse otroke, tudi OPP, in je pravna osnova (mednarodni sporazum oz. konvencija) za spreminjanje šolske zakonodaje po državah ter uvajanje inkluzivnega šolanja OPP.
Delegati so z njo potrdili svojo zavezanost izobraževanju za vse in priznali potrebo ter nujnost zagotavljanja izobraževanja otrokom, mladini in odraslim s posebnimi izobraževalnimi potrebami znotraj rednega izobraževalnega sistema. Izjavili so, da »morajo imeti vsi (otroci) s posebnimi potrebami dostop do rednih šol« in da so »redne šole s takšno vključevalno naravnanostjo najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom«. (Šelih, 2013, str. 4)
Šole bi morale sprejeti vse otroke ne glede na njihove telesne, intelektualne, socialne, čustvene, jezikovne ali druge ovire. Najti morajo načine uspešnega izobraževanja vseh otrok, tudi tistih z resnimi prikrajšanostmi in s težkimi motnjami. Sprejeli so enoten konsenz, da bi morali otroci in mladina s posebnimi izobraževalnimi potrebami biti vključeni v redne programe osnovnih šol kot vsi drugi otroci (The Salamanca statement, 1994).

Verjamejo in razglašajo, da:

- morajo imeti otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami dostop do rednih šol, v katerih se izvaja na otroka osredotočena pedagogika, sposobna zadovoljiti potrebe vseh otrok;
- so redne šole z inkluzivno usmerjenostjo najučinkovitejše sredstvo boja proti diskriminacijskim odnosom; za ustvarjanje odprtih, sprejemajočih skupnosti in gradnjo vključujoče, inkluzivne družbe. Večini otrok zagotavljajo učinkovito, redno izobraževanje. Poudarili so tudi, da se morajo vsi otroci učiti skupaj, ko je le možno, ne glede na njihove različne potrebe in primanjkljaje (The Salamanca statement, 1994).

Delegati so tudi pozvali vlade, naj dajo v politiki in proračunu najvišjo možno prednost izboljšanju svojih izobraževalnih sistemov, da vključijo vse otroke ne glede na osebne različnosti ali težave; da sprejmejo bodisi v zakonih ali v politiki načela vključevalnega izobraževanja z vpisom vseh otrok v redne šole, razen če obstajajo opravičljivi razlogi za drugačno delovanje (Šelih, 2013, 4).

1.1.3. Pravičnost kot osnova za vpeljevanje inkluzivnosti

Zgoraj opisana pravna osnova; z njo povezano uresničevanje pravic in omogočanje osnovnega šolanja vsem in za vse seveda ni dovolj. »V sodobnih šolskih sistemih, naj bi načelo delovanja šole kot družbene institucije omogočalo ne le uresničevanje človekovih pravic, marveč poskrbelo tudi za zmanjšanje neenakosti.« (Lesar, 2018, str. 119) Osnovnošolsko izobraževanje mora biti omogočeno vsem, zato ni temeljno vprašanje, kdo bo vključen in kdo ne, marveč kako VIZ-proces vpliva na izkušnje izključenosti oz. vključenosti. Razmisliti je treba predvsem, kako šolski sistem nekatere izriva iz toka dogajanja, jih marginalizira in jim ne omogoča napredovanja. Ima lahko celo izključevalne učinke in povzroči, da je njihovo življenje nepotrebno težko. Zato je treba razmisliti o preoblikovanju celotnega šolskega sistema (Lesar, 2018, str. 121–122). To preoblikovanje bo dolgotrajno in polno številnih novih izzivov, ki se tičejo različnih pedagoških delavcev; » … treba je kritično evalvirati tudi prispevek socialnih, psiholoških in pedagoških strok, ki z izpopolnjevanjem svojega diagnostičnega, terapevtskega in intervencijskega instrumentarija posegajo na to področje. Z željo po urejenosti, preciznosti namreč bolj dolgoročno in usodno zaznamujejo posameznika, kakor so si pripravljene priznati.« (Kobolt, 2010b, str. 134)

Otroci s posebnimi potrebami so pri nas deležni največ pozornosti in pozitivne diskriminacije, ki jih opredeli vnaprej in jim omogoči drugačno dostopanje do družbenih dobrin. Tovrstne rešitve naslavljajo otroke s PP kot precej homogeno skupino, ne upoštevajo pa, da »posameznikove potrebe« poleg ovire in medicinske diagnoze morda pomembneje določajo spol, revščina, narodnost, religija itd. Vnaprej predvidene rešitve tako včasih začnejo spodbujati nove, manj vidne oblike diskriminacije (Lesar, 2018, str. 123–124). Te oblike so veliko bolj prefinjene in mnogokrat neopažene. Zato je ob vprašanju, kako čim bolje uresničevati inkluzivnost v osnovnošolskih razredih z OPP, treba razmisliti, ali zagotavljamo pravičnost. »Večdimenzionalni koncept pravičnosti, ki odgovarja na različne razloge družbene neenakosti (ekonomske, kulturne, politične, emocionalne), na področje šolanja prinaša povsem nov pogled.« (Lesar, 2018, str. 133) Treba bo jasno opredeliti, katerim vrednotam naj sledijo VIZ-institucije: odličnosti in tekmovanju (tržni ideologiji ter hierarhičnemu sistemu) ali spoštljivemu sobivanju, participaciji in solidarnosti (Lesar, 2018, str. 136).

1.1.4. Pojem inkluzije

Slovar slovenskega knjižnega jezika razloži pojem inkluzije kot nekaj, kar »vključuje in upošteva različne poglede, mnenja ter vidike«. Iz njega izpeljan pridevnik inkluziven, pa »upošteva posebnosti ranljivih skupin in se načrtno prilagaja njihovim sposobnostim«. (SSKJ)

Najbolj kompleksno pojmovanje inkluzivnosti ponuja večdimenzionalni koncept, ki v opredelitvi ne upošteva zgolj več ravni inkluzivnosti (fizične oz. numerične, socialne in psihološke), marveč tudi različna prizorišča ter stopnje inkluzivnosti (Lesar, 2020, str. 147). »…v večini definicij inkluzivnosti je poudarek le na fizičnem procesu »premeščanja« nekoga iz enega konteksta v drugega oz. na numerični ravni«, vendar »se je treba preizpraševati tudi o tem, ali je učenec družbeno dejaven v skupnosti (socialna raven) in ali se čuti pripadnega skupnosti oz. je pripoznan od ostalih članov skupnosti (psihološka raven).«, »ker pa vključenost ne pomeni samo biti član učne skupnosti v razredu, marveč se odvija tudi v odnosih z drugimi učenci in šolo oz. dogajanjem na šoli, avtorja opozorita še na druga prizorišča udejanjanja inkluzivnosti …« (Lesar, 2020, str. 148) Inkluzija se poleg pouka udejanja v interakcijah znotraj razreda, pa tudi znotraj šolskih neformalnih dejavnosti; med posameznim učencem in enim ali več odraslimi (Lesar, 2020, str. 148).
Zadnja dimenzija – stopnja inkluzivnosti –, govori o tem, da potrebujemo inkluzivnost, »ki bo omogočala situacije, v katerih je učenec lahko vključen v nekatera družbena prizorišča, a hkrati tudi izključen iz drugih, in tudi upoštevanje dejstva, da je učenec vključen do določene stopnje«, »ob tem se je treba zavedati, da totalna inkluzivnost ni niti dosegljiva niti možna niti zaželena, da je torej nemogoče oblikovati »neizključevalni družbeni prostor.« Totalna inkluzivnost »…pomeni individualno nevidnost, kar pa ni zaželeno…« (Lesar, 2020, str. 148). Dodatna raven je epistemološka, »v okviru katere lahko vključenost opredelimo kot spoznanje (doživetje) simetričnosti odnosa, iste identitete, enake možnosti izbire …«, »razmislek o tej ravni je nujen v procesu izobraževanja učiteljev…« (Lesar, 2020, str. 150)

»V proučevanem kontekstu je cilj posameznih šolskih sistemov, ki so se zavezali uresničevanju inkluzivnosti, omogočanje čim bolj pravičnega šolanja vsem, torej omogočanje razvoja vseh posameznikovih potencialov na način skupnega šolanja z vrstniki določenega šolskega okolja, a hkrati tudi razvijanje zmožnosti spoštljivega sobivanja v družbi raznolikih (The Salamanca statement, 1994).« Namen je vzgoja za spoštljivo sobivanje; vzgoja z vidika priprave na sožitje in ne z vidika izboljševanja človeka (Lesar, 2020, str. 149–150).

»Priložnost pedagoške znanosti danes ni v tem, da išče nove, trajne, občečloveške, večne vrednote in resnice, temveč da si izbori pravico pripravljati mlade generacije proti vsem takšnim dogmam. Temeljno pedagoško vprašanje torej je, na kakšne načine lahko vplivamo na raznolike posameznike, ki so v določenem obdobju življenja »prisiljeni« skupaj z drugimi zelo raznolikimi posamezniki hoditi v šolo, da najdejo način spoštljivega sobivanja v tej medsebojni raznolikosti (zlasti kulturno, pa tudi genetsko pogojeni) ter zmorejo razumeti in osmišljati občasno podrejanje nekaterih svojih specifičnosti, želja interesov ipd.« (Lesar, 2020, str. 150)

Pri opredeljevanju inkluzivnosti so pomembni predvsem trije sledeči poudarki:
»a) Ne obstaja sistem – na družbeni, organizacijski ali interakcijski ravni –, v katerem bi ne potekali stalni procesi vključevanja in izključevanja. To implicira, da vključevanje nekoga vedno pomeni tudi izključevanje drugih, pa tudi da odločitev za vključenost v en sistem dejansko onemogoči istočasno vključenost v nek drug sistem, da torej (samo)vključevanje predvideva tudi (samo)izključevanje.
b) Vključevanje nekoga v skupnost spremeni to skupnost in hkrati predstavlja tveganje, da bi izključili nekoga drugega.
c) Etiketiranje učencev kot »vključenih« samih po sebi je hkrati akt izključevanja.«
(Lesar, 2020, str. 148)

Pri inkluziji gre torej za »strategijo zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših pogojev za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v družbi sovrstnikov«. (Založnik, 2006, str. 13) Pri tem imamo seveda v mislih sprejemanje vseh, pred tem pa še razumevanje različnosti. Če želimo dane pravice razširiti na največji, tj. vseobsegajoči krog ljudi, je socialno izključenost smiselno odpravljati in jo seveda tudi preprečevati, začenši v šolah ter vrtcih. Motnje v razvoju ne morejo in ne smejo biti razlog, da bi bila določena skupina posameznikov izključena iz družbe in ne bi bila deležna uživanja katere izmed človekovih pravic. Žal pa je realnost velikokrat drugačna; še kako je razširjeno prepričanje, da nekdo, ki nima v sebi sposobnosti, da bi sodeloval in prispeval »v ekonomskem, kulturnem in socialnem« (Založnik, 2006, str. 14) pa tudi kognitivnem kontekstu, sploh ne more biti del normalne družbe. Pri tem se je upravičeno vprašati, kaj za tako misleče sploh predstavlja »normalno« družbo? Takšen pogled vodi namreč k zmanjšanim interakcijam v okolju prav za tiste, ki ne dosegajo prej omenjenih standardov.

Za normalno družbo se prav tako postavlja vidik v drugem oziru. Tisti, ki želijo biti normalni – kaj šele najboljši –, se ne smejo družiti s »podpovprečnimi«, sicer bodo še sami nazadovali v svojem razvoju. Vse to je žal del vodilne, t. i. »mainstream« kulture in prevladujoče miselnosti zahodnega sveta. Dogaja se ravno nasprotno, saj nazadovanje prizadene predvsem tiste druge, ki naj bi bili vsega krivi. Največja škoda se povzroči tistim, ki so že tako v primanjkljaju. »Socialna izključenost zmanjšuje zmožnosti izključene osebe ali skupine posameznikov, da vzpostavlja interakcije z drugimi člani skupnosti, da se integrira v družbo, v njej participira« (Založnik, 2006, str. 14) in se pri tem potrjuje, kar pa vodi v razvoj samozavesti ter občutka sprejetosti. Socialna izključenost se povečuje s tem, ko ne vključimo vseh – najsi bodo takšni ali drugačni – v samo družbo. To se prepogosto dogaja pri otrocih s posebnimi potrebami. Če se ideal uresničuje v razredih, v katerih so otroci s posebnimi potrebami spoštljivo vključeni v pouk in druge dejavnosti šol z rednim programom, se s tem doseže »večjo socialno participacijo v socialnem življenju šole« (Založnik, 2006, str. 13).

Lepo napisano načelo vsevključujočnosti in spoštljivosti vseh moramo še kako udejanjati tudi v praksi, ne le na papirju. Pri otrocih s posebnimi potrebami ta inkluzivni pogled pomeni »strategijo zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših pogojev za razvoj, vzgojo in izobraževanje«. (Založnik, 2006, str. 15) Omenjena strategija temelji na čim širšem in globljem občutku za soljudi in s tem povezane socialne prezrtosti nekaterih. Ta pa izhaja iz pojmovanja zaželenosti oz. normalnosti ljudi skozi prizmo sposobnosti »participacije v ekonomskem, kulturnem in socialnem življenju«. (Založnik, 2006, str. 13) Če kdo tega ni sposoben, je nezaželen in v breme družbi. Taka ostra izključenost vodi še v večjo nesposobnost socializacije in življenjskega delovanja nasploh pri že tako izključeni osebi. To prinaša nezadostno in nezmožno družbeno integracijo ter posledično nazadovanje v osebnem napredku. Pri naštevanju slednjega lahko nadaljujemo z naslednjo ravnjo sistema vzgoje in izobraževanja, ki bi morala težiti k inkluzivnemu izobraževanju; s kurikularno ravnjo. Kurikulum je učni program, ki določa načrtovano usvajanje znanja pri določenem predmetu določenega razreda. Prav slednje naj bi preoblikovali v rednih oblikah izobraževanja, tako da bo zajemalo tudi izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na svojstven in primeren način (Založnik, 2006, str. 17).

Nekaj podobnega zagovarja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* v Sloveniji. V njej beremo, da naj bodo »enake možnosti v izobraževanju usklajene s pravico posameznika do drugačnosti (Krek in Metljak, 2011, str. 25)«. V ciljih *Izhodišč za kurikularno prenovo* je

jasno ozaveščeno dejstvo, da je treba po eni strani ohraniti »pozitivne dosežke andragoške tradicije« v programu, po drugi strani pa presegati »slabosti v dozdajšnjem razvoju in praksi«. (Nacionalni kurikularni inštitut, 1998, str. 10) V nadaljevanju se v izhodiščih naštejejo te slabosti, ki so: organizacijska togost izobraževalnih programov; premala barvitost možnosti, poti in načinov do enakega znanja; premajhen poudarek na motivaciji in pomanjkljiva usposobljenost izobraževalcev za delo. Pri tem lahko sklepamo, da se vse to dotika tudi otrok s posebnimi potrebami. Vendar si moramo razjasniti, kaj sploh (že) ponuja sedanja realnost. Tretja raven vzgojno-izobraževalnega sistema, ki jo moramo spremeniti, tako da bo sledila idealu inkluzije za vse, pa je reforma na organizacijski ravni. To se dogaja z »zagotovitvijo ustreznih organizacijskih oblik dela«. (Nacionalni kurikularni inštitut, 1998, str. 12)

Debato o inkluzivnem izobraževanju smo predstavili in razčlenili na tri ravni: na zakonodajno, kurikularno in organizacijsko raven. Gre za tri področja, ki morajo biti v državi urejena, da lahko podpirajo inkluzijo v šolstvu. S tem se problematizacija stanja šele začenja. Ključno vprašanje je, kako napredovati od tu naprej; kako »artikulirati teorijo inkluzivnega izobraževanja, ki ne bo temeljila na asimilaciji«, (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 13) hkrati pa doseči, da ne bodo preveč zanemarjeni učenci brez posebnih potreb. Ne smemo namreč pozabiti na njih; razvijati se morajo naprej, da ne bi morda s preveliko truda in časa, ki bi ga strokovni delavci posvetili otrokom s posebnimi potrebami, nazadoval splošni uspeh drugih učencev nekega razreda. Kako torej začeti s poučevanjem v sistemu vzgoje in izobraževanja, ki bo »temeljil na načelih nediskriminatornosti in neizključevanja«, v katerem ne bo nihče izključen? Pri tem seveda mislimo subjekte, ki so sposobni za izobraževanje, kar jim »kasneje v odraslem življenju omogoča sodelovanje v procesu strukturiranja izbire enega od dobrih življenj«. (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 25) Pomembno pa je tudi, da se vprašamo, kako utemeljiti sistem javne edukacije, ki bo upošteval elementarne premike inkluzivnega izobraževanja in posledično enakih možnosti v družbi demokratičnega ustroja.

1.1.5. Opredelitev otrok s posebnimi potrebami

Če smo do sedaj razdelali ravni umeščenosti inkluzivnega izobraževanja, pri tem še nismo opredelili, kdo vse so otroci s posebnimi potrebami.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami jasno opredeli, da gre za otroke, ki imajo motnje »v duševnem razvoju«, potem so tu »slepi in slabovidni otroci/../, gluhi in naglušni

otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami«. (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011) Ti otroci potrebujejo »prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo«, lahko pa se izobražujejo v »prilagojenih programih«. (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011) Omenjeni zakon je ključen, saj ureja »usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami« hkrati pa se z njim »določajo načini in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja«. (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011)

Vsi učenci s posebnimi potrebami imajo v naši zakonodaji možnost, da se odločijo oz. se zanje odločijo starši, v kateri program se bodo vpisali. Možnosti ni veliko; še posebej, če gre za otroke z motnjami v duševnem razvoju. Slednji se skoraj morajo odločiti za »prilagojene programe, ki jih izvajajo specializirane ustanove«. To so osnovne šole, ki premorejo takšen program, ali socialnovarstveni centri (Založnik, 2006, str. 16–17). Taka situacija je zaradi tega, ker nekatere osnovne šole (še) ne izvajajo programa (zaradi kadrovskih ali drugih razlogov), prilagojenega posebej za otroke, ki bodo dosegli nižji izobrazbeni standard. Otroci naj bi prav v takšnih programih – ki jih izvajajo osnovne šole pod svojim okriljem in v svojih prostorih – imeli največ možnosti za poznejšo delno vključitev »v dejavnosti večinskih oddelkov«. (Založnik, 2006, str. 26) Stvarnost je nekoliko drugačna pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami z lažjo do zmerno motnjo v duševnem razvoju. Ti opravljajo in obiskujejo pouk z enakovrednimi izobrazbenimi standardi, vendar je tu treba poudariti, da njihova napotitev »ne temelji na njihovih realnih intelektualnih sposobnostih«. (Založnik, 2006, str. 17) Če bi merili njihove sposobnosti ali njihovo predznanje, se nikakor ne bi mogli primerjati z drugimi učenci brez posebnih potreb. Slednje je zapisano tudi v njihovih odločbah, v katerih je navedeno, da »gre za učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«. Gre za zakonsko podporo, tako da takšna vključitev ni zakonodajno sporna, pač pa je v »nasprotju z realnim stanjem« otroka (Založnik, 2006, str. 19).

Ne gre torej za vprašanje same legalnosti, pač pa legitimnosti. Slednje se opravičuje z dejstvom, da osnovne šole v praksi ne zmorejo ponuditi njim primernega programa. Zakonodaja jim prihaja naproti tudi s privilegijem prehajanja kljub negativnim ocenam »vse do konca drugega triletja«. (Založnik, 2006, str. 17) Tako lahko ti učenci brez težav in

posebnega znanja v rednem programu osnovne šole napredujejo vse tja do šestega razreda. Usklajevanje različnih pogledov in mnenj je vselej umetnost kompromisa.
Na prvi pogled se zdi, da so otroci s posebnimi potrebami večinski šolski populaciji v breme; to lahko obrnemo, tako da drugim ponudijo nekaj v korist. Če bi ti otroci z domišljeno inkluzijo obogatili druge, bi nelegitimnost inkluzije spremenili v njeno nasprotje.

1.1.6. Umestitev otroka v individualizirani program

Kot smo že povedali, vsak otrok s posebnimi potrebami potrebuje odločbo o usmeritvi v program vzgoje in izobraževanja. To izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo na osnovi strokovnega mnenja, ki ga pripravi komisija za usmerjanje prve stopnje. Odločba odloča glede otrokovih vzgojno-izobraževalnih potreb in glede dotičnega programa vzgoje in izobraževanja, v katerega bo otrok usmerjen oz. vpisan. Prav tako se mu dodeli vzgojno-izobraževalni zavod, kamor bo vključen. Določi se, ali bo otrok imel bodisi začasnega bodisi stalnega spremljevalca; morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative ter narok, kdaj bo preverjeno udejanjanje odločbe (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Dobra stran tega je dejstvo, da lahko otrok ostane v isti vzgojno-izobraževalni ustanovi; podano mu je le priznanje institucije, da ji ni vseeno zanj. Naredila bo vse, da se bo izobrazil na najboljši možen način. V tem duhu ohrani enako skupino, tj. razred, vendar »ni več v istem programu« (Krapše, 2004, str. 39); gre za program s prilagojenim izvajanjem. To velja »za vse ure pouka«, kar pomeni, da gre za svojevrstno usvajanje ciljev, »drugačne priložnosti za učenje« in »načine preverjanja znanja, drugačne spodbude« ter svojstvene načine poučevanja (glede na odločbo) (Krapše, 2004, str. 46). Včasih se je – marsikje še danes – zmotno mislilo, naj ima otrok z odločbo »le« tri ure dodatne strokovne pomoči, drugo pa naj ostane enako. Prav tako je treba poudariti, da je pravica do individualiziranega programa vezana zares le »na odločbo, ne glede na program« (Krapše, 2004, str. 40). Tudi med strokovnjaki se še vedno misli, da zadošča zgolj prilagojen program. To ne drži, saj se zgolj s tem ne more »samodejno zadovoljiti vseh potreb posameznega učenca« (Krapše, 2004, str. 45). To lahko ponazorimo s primerom povprečno naglušnega učenca. Če bi vse naglušne učence – podobno kot nekateri mislijo pri otrocih s posebnimi potrebami – obravnavali na enak način, bi tako vsi dobili enake slušne aparate, češ saj so vse okvare sluha popolnoma enake.

Odločba je pravna osnova za drugačno metodološko poučevanje, ki ga imenujemo individualizirani program. Je osebni kurikulum nekega učenca s posebnimi potrebami v podrobnem pisnem dokumentu, ki usmerja vzgojno-izobraževalni zavod, kako naj ravna z njim. Sestavljen je iz več delov. Najprej sta opisana konkretno otrokovo stanje in njegova »sedanja raven dosežkov« glede osebnega razvoja, ki ga premore, pa tudi njegovo funkcioniranje ter socialna umeščenost. Izpostavljene so ovire glede napredovanja »po splošnem učnem načrtu za vse«; kako določena težava denimo ovira njegovo sodelovanje v skupini. Druga kategorija so t. i. letni načrti, ki naj bi jih dosegel otrok. Hkrati pa so izpostavljeni tudi manjši uspehi, po katerih je usvojil določeno točko. Navedene so »dodatne storitve, ki jih otrok potrebuje in mu jih bodo nudili« tako znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema kot zunaj njega, na primer logoped, delovni terapevt, specialni pedagog itd. Prav tako so izpostavljene omejitve bodisi glede udeležbe oz. neudeležbe z drugimi učenci pri določenih dejavnostih ali predmetih, ki jih bo zaradi prilagoditev izvajal drugače. Prilagoditve so vezane na »poučevanje, preverjanje ali ocenjevanje«. Na koncu dokumenta je treba tudi doreči, kako bomo merili določeno vrsto napredka in »kako bodo starši o tem napredku obveščeni«. (Založnik, 2006, str. 89–95)

Individualizirani program (IP) za otroka s posebnimi potrebami mora vzgojno-izobraževalni zavod oziroma socialnovarstveni zavod izdelati najpozneje v roku 30-ih dni po dokončnosti odločbe (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). »Za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa imenuje ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda oziroma direktor socialnovarstvenega zavoda strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa.« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011) Imenuje se strokovna oz. delovna skupina, sestavljena iz socialnih delavcev, psihologov, socialnih ali specialnih pedagogov, učiteljev, staršev in otroka s PP, kar je tudi jasno navedeno v *Zakonu*: »V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni starši ter otrok s posebnimi potrebami, upoštevaje njegovo zrelost in starost. Individualiziran program je potrebno najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti.« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011) Strokovnjaki si morajo želeti sodelovanja s starši, saj je to zagotovilo za smiselno oblikovanje IP in otrokov napredek. Starši naj bi bili enakovredni partnerji pri snovanju otrokovega individualiziranega programa oz. protagonisti samega postopka usmerjanja, ki se »začne s pisno zahtevo« (Zakon

o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). Brez njih ne moremo pridobiti medicinske in psihološke dokumentacije.

Delovna skupina mora težiti k temu, da bo počela nekaj več kot le golo oblikovala skupni cilj. Njen uspeh je odvisen od tega, kako člani sodelujejo, komunicirajo; kako se posvetujejo; na kakšen način odločajo; kdaj in kako rešujejo konflikte; ali se spoštujejo med seboj. Odvisen je od časa sodelovanja skupine in na kakšen način jo »glavni« v skupini vodi; kako člane povezuje med seboj in jih spodbuja – kakšno je počutje v njej. Tukaj so še štirje pomembni dejavniki, ki botrujejo uspešnosti skupine oz. uspešni izvedbi IP: zakonodaja, finančni resursi, znanje in stališča (Rovšek, 2008, str. 65). Stališča naj bi najbolj vplivala na učinkovitost in skladnost skupine. »Spreminjanje stališč pa je zahteven in dolgotrajen proces«, ki je seveda pogojen tudi z znanjem in izkušnjami (Rovšek, 2008, str. 65). Tu merimo ne le na problematične starše, ki se različno odzivajo v obdobju nečesa novega, ko so v fazi sprejemanja nove realnosti. Ugotoviti in sprejeti, da ima otrok posebne potrebe tudi na področju šolanja, terja svoj čas. Dejstvo je, da bo okolica na otroka vedno gledala z drugačnimi očmi; bodisi z očmi zaničevanja ali pomilovanja. Starši pa od drugih ne želijo nič od tega; želijo si le sprejemanje in razumevanje (Rovšek, 2008, str. 34–39).

Starši imajo glede na posredovano strokovno mnenje Zavoda Republike Slovenije za šolstvo tudi pravico veta. Zavod »pošlje strokovno mnenje staršem oziroma vložniku zahteve za uvedbo postopka«. Veto pomeni, da lahko starši kot »vložniki zahteve podajo pripombe v roku osmih dni«. Če ne najdejo konsenza glede predlaganega vzgojno-izobraževalnega zavoda v smislu svojih želja in pričakovanj, Zavod RS za šolstvo otroka vključi »v najbližji vzgojno-izobraževalni zavod, ki izpolnjuje pogoje za izvajanje odločbe o usmeritvi«. (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011)
Strokovni delavci morajo k tovrstnim skrbnikom pristopati z veliko več potrpežljivosti; imajo namreč »različne izkušnje/.../ zato imajo do te zakonske zahteve« sodelovanja s starši »tudi različna stališča«. Nekateri zamejijo sodelovanje, tako da dajo staršem le »podpisati IP, ki ga je pripravil tim strokovnjakov brez njihovega sodelovanja«. Pri tem se zagovarja, da starši pač niso izvedenci stroke in da zato tudi »ne vedo, kaj je za otroka/mladostnika najbolj ustrezno«, ali pa niso »pripravljeni sodelovati«. (Gračner, 2014, str. 58)
Praksa postopanja v drugih (razvitejših) državah daje staršem občutno večja pooblastila. Strokovni delavci lahko »le pripravijo osnutek«, o končni verziji pa si ne »upajo niti govoriti, dokler niso opravili celotnega procesa usklajevanja«. (Helsper, 2001, str. 78) Vsak deležnik

ima v formirani strokovni skupini svoj doprinos, da bo posamezen subjekt dodeljen v pravi program. Če se namreč zgodi, da izbira programa ni prava in je »otrok usmerjen v zanj neustrezen program, tega ne more nadomestiti še tako dober individualizirani program (Rovšek, 2008, str. 37)«.

Starši v idealnih okoliščinah razložijo svoje videnje rešitve s predlogom določenega programa Komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Podajmo primer: če želijo starši vključiti otroka v klasičen program šole, Komisija izpolni željo, čeprav bi po njenem prepričanju bil »bolj primeren drug program« (Rovšek, 2008, str. 37), ki pa ni dosegljiv v tisti šoli. To staršem tudi jasno pove, da so »za posledice sami odgovorni«. Komisija mora spoštovati odločitev staršev in nosilca izvajanja neprimernega programa ne sme na primer obvestiti o tem, »kakšne so otrokove sposobnosti« in »ne ponudi nikakršnih usmeritev za delo z otrokom«. (Rovšek, 2008, str. 37)
Tako v šoli sploh ne slutijo, kakšne težave ima otrok in »kakšne so njegove sposobnosti«. (Rovšek, 2008, str. 39) Z njim pač ravnajo, kot vejo in znajo. Kljub možnosti ocenitve sedanje ravni funkcioniranja gre lahko marsikaj mimo njih, primanjkljaje pa »drugače tolmačijo in najpogosteje postavijo previsoke cilje«. (Rovšek, 2008, str. 39) Otroku prihajajo naproti s prilagoditvijo kriterijev ocenjevanja, namesto da bi spremenili paradigmo poučevanja. To še ni dovolj, saj njihove želje, dobronamernost in znanje odstopajo od otrokove realnosti. »Starši tega primanjkljaja tako ne doživljajo, ker ne vedo, v kakšni meri naj bi otrok usvojil cilje« določenega programa (Rovšek, 2008, str. 38). Opazijo neuspeh, ki je več kot evidenten, a se tolažijo s sporočili šole, da »pouku s težavami sledi, vendar s pomočjo zmore minimalne cilje«. (Rovšek, 2008, str. 40) Kljub vsemu se skrbniki strinjajo s takšnim stanjem, ker se bojijo »prešolanja v manj zahteven program«.

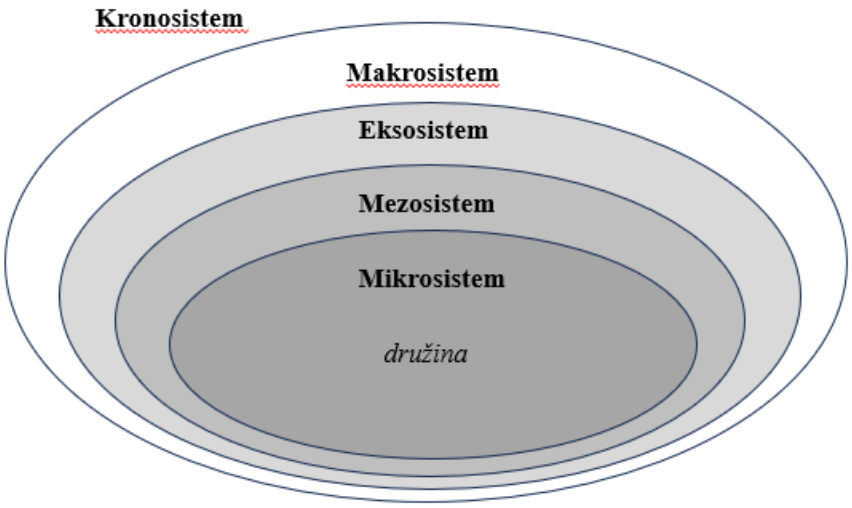
Starševska nejevolja lahko povzroči veliko škodo na obeh straneh ravno zaradi nespoštovanja dela strokovne skupine, hkrati pa se lahko naredi velika škoda, če strokovna skupina ne vključi in ne upošteva staršev ter otroka. Potrebnih je veliko strokovnosti šole in obilo starševske potrpežljivosti; v nasprotnem primeru so posledice za otroka lahko zelo velike in negativne.
Poleg kakovostno zastavljenega individualiziranega programa in dobrega sodelovanja delovne skupine lahko na drugi strani učitelji s kreiranjem dobre razredne klime veliko prispevajo k uspešnemu vključevanju OPP oz. k vzpostavitvi dobre inkluzije. V naslednjem poglavju bomo tako preučili inkluzivno izobraževanje z zornega kota šolske kulture, razredne klime in

različnih dejavnikov, ki vplivajo nanj, ter osvetlili, kakšno vlogo imajo pri tem strokovni delavci. Zlasti učitelji s posameznim razredom preživijo največ časa in poleg podajanja učne snovi zavedno ali nezavedno skrbijo za številne procese, ki potekajo med tem.

1.2 Inkluzija v povezavi s kulturo in razredno klimo

1.2.1 Vpliv različnih dejavnikov na inkluzijo

Na inkluzivno izobraževanje vplivajo najrazličnejši dejavniki; od privzetih družinskih vzorcev; politične in zakonske usmeritve države; odnosa strokovnih delavcev do inkluzije itd. Ob tem želimo izpostaviti predvsem ekološko teorijo razvoja, ki zelo dobro zajame vse te dejavnike. Leta 1979 je Bronfenbrenner razložil posameznikov razvoj skozi kompleksne povezanosti različnih socialnih okolij, v katerih živi. »Govori o mikrosistemu, mezosistemu, eksosistemu, makrosistemu in kronosistemu«. (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 24)



Slika 1: Vrste socialnih sistemov po Bronfenbrennerju (1979)

Ti sistemi se razlikujejo v stopnji neposrednih interakcij, ki jih posameznik vzpostavlja z določenim sistemom. V mikrosistemu jih vzpostavlja s pomembnimi osebami, s katerimi ima ponavadi dolgotrajen odnos (s starši, sorojenci, sošolci, z učitelji). Mezosistem prikazuje odnose med mikrosistemi. Pomembno za posameznika je, da so usklajeni med seboj; npr. šolski in družinski mikrosistem (psiholog pomaga učencu v sodelovanju s starši). Dejavniki tveganja so nepovezanost mikrosistemov; konflikt vrednot med ljudmi v posameznih mikrosistemih; spremembe, ki drastično vplivajo na posameznika itd. Nato sledi eksosistem –

širša skupnost, ki posameznika ne vključuje neposredno, a vpliva nanj (enosmerno in neosebno; npr. šolske reforme). Makrosistem deluje na posameznika prav tako posredno; po zakonih, stereotipih, vrednotah, tradiciji itd. Kronosistem dodaja dimenzijo časa in predstavlja stopnjo stalnosti oz. spremenljivosti v posameznikovem življenju (ločitve, zaposlenost staršev, vojne itd.) (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 25–26).
S pomočjo ekološke teorije razvoja veliko lažje razumemo, kaj vse vpliva na posameznega učenca oz. otroka s posebnimi potrebami. Je kot razgrnjen zemljevid, ki nam kaže, na kaj vse moramo biti pozorni, kadar delamo s posameznim učencem ali z razredom.

1.2.2 Vpliv kulture na inkluzijo

Eden poglavitnih razlogov, zaradi katerega inkluzija stoji ali pade, napreduje ali nazaduje, je kultura. Govorimo o kulturi nekega naroda, družbe oz. skupnosti. Kultura je skupek družbene atmosfere, pri kateri sodelujejo prav vsi subjekti določene skupnosti. Pomeni »skupek dosežkov, vrednot človeške družbe kot rezultat človekovega delovanja in/ali ustvarjanja«. (SSKJ) Drugi možen pomen pa je »dejavnost, ki obsega področje človekovega umskega, zlasti umetniškega delovanja in ustvarjanja«. (SSKJ) Kultura prežema vse človekovo življenje in njegovo delovanje. V njej si določena skupina ljudi ustvari svoje aksiome in teze, ki postanejo prepričanja ter predsodki. Ko govorimo o skupini ljudi, mislimo področje države, lahko pa tudi njen sestavni del, ki ga zamejijo naravne ali družbeno-geografske značilnosti. Tako ima določena država svoj lasten razvoj določenih miselnih konceptov tudi glede oseb s posebnimi potrebami, njihovih učnih težav in polnopravnega vključevanja v skupnost.

Upoštevanje realnosti neke države na področju inkluzije je nadvse pomembno. Ob razumevanju antropoloških in sociooloških značilnostih nekega naroda je vključevanje inkluzivne vzgoje ter izobraževanja v redne osnovne šole veliko lažje.

Sestavni del kulture so vrednote, od katerih je odvisno naše gledišče. V današnji družbi se zdi, da je vse staro, torej konservativno, odveč. A kljub zavračanju vsega konservativnega in marsikaterih vrednot so v družbi vrednote vedno potrebne. Vrednota je nekaj, »čemur priznava kdo veliko načelno vrednost in temu zato daje prednost«. Vrednoto se najprej priznava, nato doživlja in pozneje ohranja (SSKJ). Vrednote – kakršenkoli že – so torej ključne, če želimo doseči določen cilj; naš cilj je čim boljša uveljavitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Pri kreiranju kakovostne inkluzije ne smemo zavreči konservativnih vrednot;

treba jih je ohraniti in vključiti v sodobne vrednote. Tako dobimo sestavljanko vrednot, ki omogočajo inkluzijo. V mislih imamo življenjsko usmerjenost, pri kateri vsakega »obravnavamo enakovredno«. (Šircelj, 2017, str. 10) S tem se krepi »sodelovanje med otroki in odraslimi v procesu učenja, razlike med njimi pa se dojema kot pomembno lekcijo pri učenju«. (Šircelj, 2017, str. 10)

Z udejanjem inkluzivnih vrednot začnemo prežemati družbo od spodaj proti vrhu. Sčasoma vzniknejo kakovostni odnosi ne le med učenci istega razreda, ampak tudi med razredi znotraj šole. Z našim trudom in s podajanjem teh vrednot uporabnikom določene šole, staršem in drugim deležnikom, vključenim v inkluzivno vzgojo ter izobraževanje, aktivno dosežemo, da postaja družba vse bolj inkluzivna. Seveda pa je treba takšna vzgojo in izobraževanje sinhronizirati z lokalnimi ter globalnimi danostmi.

Pomemben dejavnik znotraj določene šole je gotovo njeno vodstvo. Spodbujati mora ustrezno usposobljenost učiteljev in njihovo pripravljenost za sodelovanje v tej smeri. »Za uspešnost inkluzivne prakse v šoli morajo učitelji spremeniti in prilagoditi svoj način dela.« (Šircelj, 2017, str. 7) To pomeni, da pustimo svoje subjektivne ocene ob strani in sprejmemo vsakega učenca v njegovi celostnosti, ne glede na svojo vrednostno, razumsko in čustveno razgledanost (Šircelj, 2017, str. 7–10).

Le golo upoštevanje posameznikovih lastnosti ni dovolj. Inkluzivna vzgojo in izobraževanje moramo vpeljati v šolski model šele po tehtnem premisleku. Enačba, ki bi narekovala, na kakšen način je treba uvesti inkluzijo, žal ne obstaja. Vsaka država je poglavje zase; vsaka premore »zgodovinsko edinstveno razporeditev ostankov kolektivnih aktivnosti« glede »reševanja problemov socialnih skupin v njihovih poskusih, da preživijo in uspejo v svojem okolju«. (Šircelj, 2017, str. 17) Prav zaradi tega moramo biti nadvse previdni pri prenašanju določene prakse v nek drug sistem. S tem ne želimo reči, da se ne smemo zgledovati po tistih boljših in tistih, ki imajo glede inkluzije že dolgo tradicijo. Opozoriti želimo le na dejstvo, da nam nič ne koristi poznavanje inkluzije v Franciji kljub njeni dovršenosti in dobrim rezultatom, če na drugi strani ne poznamo kolektivnih aktivnosti, načina mišljenja, odzivanja in delovanja na socialnem, ekonomskem, političnem ter zgodovinskem pojmovanju neke kulture, kamor želimo vnesti prakso inkluzije.

Ob inkluziji je kultura nekega naroda vsekakor na preizkušnji. Treba se je vprašati, v kolikšni meri sprejeti inkluzijo in kaj lastnega ohraniti. Ta dinamika se odvija v »boju med splošno in specialno vzgojo ter izobraževanjem« in vgradnjo obojega v enoten ter konsistenten vzgojno-izobraževalni sistem. Pri tem je treba upoštevati »socialno moč in status udeleženih ter izključenih iz vzgoje in izobraževanja, socialne lokacije zagovornikov in nasprotnikov inkluzije ter posledice inkluzije za vse udeležene posameznike«. (Kozina idr., 2018, str. 29)

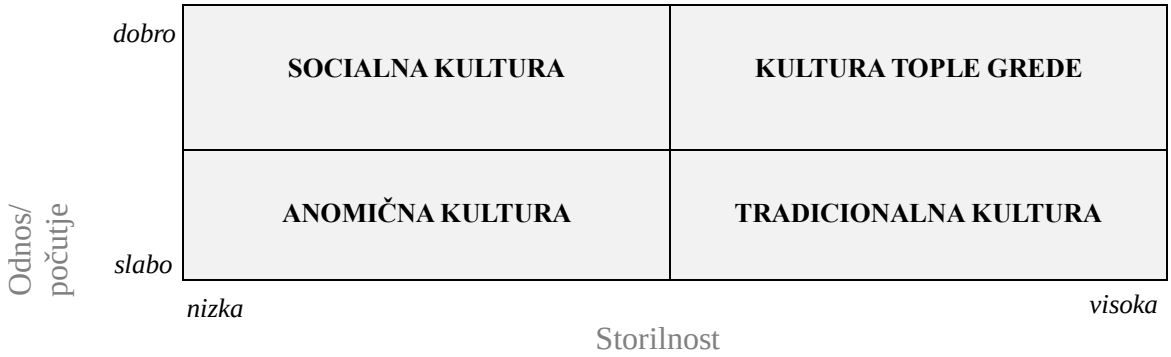
V današnjem času storilnosti so na vseh področjih pomembni tudi ekonomski dejavniki, ki pomembno oblikujejo stanje duha v določeni skupnosti; bodisi lokalni bodisi na ravni države. Ti so pomemben del odločanja o različnih inkluzivnih pristopih, saj organizacije oz. posamezniki pod njihovim vplivom trdijo, da zagotovitev posebnih šol po vsej državi ni mogoča.

1.2.3 Šolska kultura

Šolska kultura je specifični vrednotni sistem neke šole, opredeljen kot sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, ki se kaže v specifičnih normah, stališčih, pričakovanjih, predsodkih, stereotipih, navadah ter drugih značilnih vedenjih večine udeležencev. Članom sistema pomaga pri osmišljanju šolskega okolja in ravnanja v njem. Oblikuje se s skupnim delom in z dogovorom o tem, kaj je disciplina; kako se učence ocenjuje, motivira; kakšne naj bodo interakcije med učitelji in učenci; kakšen naj bo odnos šole do staršev itd. Njena osnovna funkcija je strukturiranje šolskega okolja, da postane predvidljivo in obvladljivo, kar daje članom občutek varnosti (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 28–29). Njene temeljne značilnosti so:

- delna samodejnost oblikovanja,
- stabilnost,
- slabo ločevanje deklariranih in dejanskih vrednot,
- hierarhična strukturiranost prepričanj (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 34–35).

Na vpeljevanje inkluzije močno vpliva vrsta kulture, ki jo goji posamezna šola. Okolje je namreč mogoče strukturirati na različne načine; celo v istem šolskem okolju so lahko različne vrste šolske kulture:



Slika 2: Vrste šolske kulture (v Peklaj in Pečjak, 2015)

V **tradicionalni kulturi** so najbolj poudarjeni storilnost, delavnost, visoka pričakovanja in strogo vzdrževanje reda. Njeno gonilo je učitelj s svojo avtoriteto, skrb za dobre medsebojne odnose pa je nizka. V **anomični kulturi** se ne poudarja niti uspešnosti niti dobrih odnosov. Gre za kulturo z nizko moralo, v kateri se vsi borijo za preživetje. **Kultura tople grede** poudarja storilnost in hkrati medsebojne odnose – ni odkrito tiranska, a povzroča siljeno rast, zaradi katere lahko učitelji in učenci hitro postanejo anksiozni. Najprimernejša vrsta kulture za vpeljevanje inkluzije je **socialna kultura** ali **kultura dobrih odnosov**. V njej je storilnostni pritisk zelo nizek, visoko pa poudarja skrb za medsebojne odnose, dobro počutje, individualne posebnosti, medsebojno spoštovanje in zaupanje; zagotavlja se občutek varnosti (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 37–38).

1.2.4 Šolska in razredna klima

Pojem šolske kulture se tesno prepleta s pojmom šolske klime – nekateri ju jemljejo kot sopomenki, večina pa ju loči med seboj; tudi mi. »Klima je osredotočena predvsem na posameznika in njegove temeljne potrebe, kultura pa na skupino oz. socialni sistem; klima poudarja posameznika in predpostavlja, da je socialne pojave mogoče izpeljati iz zakonitosti individualne psihologije; kultura poudarja skupino in je prepričana, da je vedenje posameznika oblikovano bolj s strani njegovega socialnega okolja«. (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 28) Če to razložimo preprosteje: razlika med šolsko kulturo in šolsko klimo je, da pri kulturi gre za »način, kako mi delamo stvari tukaj, na naši šoli«, pri klimi pa za to, »kako se počutim(o) tukaj, kjer delamo stvari na naš način«. (Gril, 2022)

Pozitivna razredna klima je zelo pomembna, saj otroci ne hodijo v šolo zgolj po znanje, ampak so nadvse pomembni tudi odnosi, ki se v skupnosti (s)pletejo. Vsem definicijam razrednega ambienta je skupno to, da pod ta pojem vključujejo okolje, v katerem so prisotni dejavniki družbenega, psihološkega, kognitivnega in organizacijskega tipa. To vse vpliva na učenje, delovanje in odzivanje učencev (Trdina, 2016, str. 110).

Ne mine dan, ko se ne bi pripadnik naše izpostavljene skupine znašel v kakšni stiski. Velikokrat se neuspehi pri otrocih – posebno pri tistih s posebnimi potrebami – nalagajo iz dneva v dan in ni kaj dosti napredka. Čeprav nas družba zaradi številnih možnosti potisne v krizo smisla, nam prav zaradi teh istih možnosti po drugi strani ponudi tudi številne možne poti iz krize. Številna odkritja nas bodisi v teoriji ali praksi pripeljejo do možnih poti, ki »jih prenašamo in preizkušamo tudi v pedagoški praksi, vendar ne vedno z učinkom, ki bi bil zaželen«. (Zgaga, 2018, str. 16) Izogniti se moramo temu, da bi pojmovali šolo zgolj kot še en servis in skušati moramo odvrniti učence ter starše, da bi »postajali potrošniki šolskih storitev«. (Zgaga, 2018, str. 19) Pred seboj je dobro imeti cilj, da bi ob zadovoljevanju osebnostnih pravic vsakega otroka nek razred imel tudi visoko kulturo medsebojnih odnosov. Tako se bodo učenci ob usvajanju znanja tudi dobro počutili in profitirali ne le pri izobrazbi, temveč tudi na vzgojnem področju.

V naših izobraževalnih ustanovah smo skozi prakso opazili, da se šole pogosto še vedno trudijo za integracijo otrok, ne pa za inkluzijo. Veliko strokovnih delavcev niti ne loči, v čem se pravzaprav razlikujeta. V ta namen bomo predstavili razmišljanje Medveša, ki več kot odlično razloži oba pojma. Začnimo pri integraciji, njenim namenom, ciljem. »… temeljni cilj šolske integracije je dokaj visoko začrtan: »pripravljenost na globalno socialno integracijo v življenju, delu in družbi«. Tu ni »tolerance in sprejemanja učne neuspešnosti«, saj ob nerealnih uspehih »posamezniki nimajo nobenih možnosti, da bi se vključili v razredno skupnost.« (Medveš, 2017, str. 16) »Integracija izvira iz zahteve po enakopravnem obravnavanju vseh učencev in uveljavljanju državljanskih pravic ter pravičnosti. Tu nastane vprašanje, kako tematizirati pravičnost kot osrednjo pedagoško temo. Tematizacija ne more ostati le na ravni enakih možnosti v dostopnosti šolanja«, »... to bi bil zgolj pravni vidik šolske pravičnosti, ne pa pedagoški …« (Medveš, 2017, str. 16–17) Pravičnost temelji na svobodi – svobodi v smislu procesne emancipacije (Medveš, 2017, str. 17).

Če na to razlago pogledamo malce kritično, sledi vprašanje: »…ali obstajajo pogoji, ki omejujejo svobodo učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu zaradi neupravičenih socialnih pritiskov in diskriminacije?« (Medveš, 2017, str. 17–18). Medveš nadaljuje z odgovorom: »…v našem izobraževalnem sistemu so takšni pogoji prisotni in nastajajo z izključevanjem drugačnih iz vzgojnega procesa«, »... elementarna oblika omejevanja svobode je namreč povezana z izpostavljenostjo posameznika zaradi dodatne učne pomoči in to ob odobravanju dodatne učne pomoči, ob njenem izvajanju ter ob uporabi drugih podobnih pedagoških sredstev, ki naj bi posamezniku omogočala premagovanje njegovih težav. V bistvu pa gre za neupravičene socialne pritiske, ki povzročajo ali krepijo stigmatizacijo posameznika.« (Medveš, 2017, str. 18)
K otrokovemu boljšemu učnemu uspehu ne prispevajo veliko ali pa sploh ne prispevajo, če otrok ni motiviran. Enako velja za dodatno učno pomoč; specializirane korektivne vaje, ki jih pripravljajo defektologi in psihologi; posebne učne ure za predmete, ki so otrokova šibka točka, ter za dodatnega učitelja v razredu, ki se posebej posveča otrokom z učnimi težavami. Vse to otroka samo bolj označuje, izpostavlja in poudarja njegove primanjkljaje ter krepi predsodke o njegovi uspešnosti. Zanj to pomeni neutemeljeno socialno prisilo, ki mu jemlje svobodo ter zmanjšuje možnosti njegove emancipacije v šoli in izven nje (Medveš, 2017, str. 18).

»Prizadevanja za integracijo in inkluzijo so tako v družbi (politiki) kot strokah reducirana le na dodatno učno (strokovno) pomoč, katere izbor in zagotavljanje temelji na diagnosticiranju in kategoriziranju. Zato ta pomoč pač ni mogla postati nič drugega kot generator stigmatizacije«, »... krivdo za to, da je dodatna učna pomoč postavljena v ospredje, se implicitno pripisuje medicinskemu modelu, ki je hkrati pomembna ovira, da se ne more uveljaviti »socialni ali interakcijski« model.« (Medveš, 2017, str. 19)

Skalar navaja 'številne možnosti in ukrepe, ki bi zagotovili stalno skrb za to, da bi se ti otroci in mladostniki znebili označenosti, ki jim jo prinaša drugačnost, in zlasti predsodkov o drugačnosti'. Ponavlja celo predlog, 'da bi opustili vse izraze in vsa poimenovanja, ki lahko ustvarjajo stereotipe in hipoteze o skupnih značilnostih določene skupine otrok'.« (Medveš, 2017, str. 18–19) Na tem mestu pa preidemo k inkluziji.
»Inkluzija mora zagotoviti celovito pomoč in oporo osebnosti vsakega učenca; glede na pomen te pomoči je dodatna učna pomoč sekundarna.« (Medveš, 2017, str. 19) Inkluzivna paradigma preusmerja pozornost na ves razred, izraz 'socialni/interakcijski' model pa označuje

model enakopravnih odnosov.« (Medveš, 2017, str. 19) Ti odnosi niso dosegljivi z oblikami dodatne pomoči, temveč z graditvijo »visoke kulture sodelovanja« oziroma »visokega šolskega etosa«. Glavne značilnosti visokega šolskega etosa pa se nanašajo na »zanimivo in privlačno izobraževanje za vse učence, uvajanje celostnih programov osebnostnega in socialnega razvoja, /…/ pomoč namesto ukrepanja, /…/ partnerske odnose, /…/ pozitivna pričakovanja, /…/ sodelovanje, interaktivnost«. (Medveš, 2017, str. 19)

» … v inkluziji je vzgoja skupni imenovalec, ki nudi najprej oporo in podporo osebni uravnoteženosti, na kateri se šele lahko gradi učinkovito spodbujanje razvoja »intelektualnih in drugih sposobnostnih potencialov«. To je obče načelo in velja za vse učence v razredni skupnosti; vsi naj bodo deležni te opore in pomoči, in to vedno, »ne le takrat, ko jo potrebujejo«. To je skupni imenovalec inkluzije. Tega, kar je skupno vsem učencem v inkluziji, torej ni mogoče iskati v dodatni učni pomoči; ta je tako ali tako vedno individualizirana oziroma diferencirana in potencialno lahko stigmatizacijska. Skupni vsem učencem sta lahko le podpora in pomoč osebnemu uravnoteženju, zaupanju vase – vse tisto, kar zaobjame Skalarjev pojem »šolski etos« in kar z običajnimi termini enostavno poimenuje vzgojni koncept. Ta koncept je pogoj, da lahko otrok in mladostnik »aktualizirata svoje intelektualne in sposobnostne potenciale«. (Medveš, 2017, str. 20–21)

Temelji razvoja učinkovite inkluzije so torej dobri socialni odnosi, temelj vsakega socialnega odnosa pa je komunikacija. »Komunikacija je – podobno kot Skalarjeva interakcija – aktiven, demokratičen, enakopraven in odprt socialni prostor.« (Medveš, 2017, str. 20) To pa ni nič drugega kot dobra razredna klima, ki je proizvod tako učiteljeve interakcije z učenci kot odnosov med učenci. Močno je odvisna od osebnostnih lastnosti posameznega učitelja, njegovega nastopa pred razredom oz. njegovega vodenja razreda.

1.2.5 Učiteljevo vodenje razreda

»Najpomembnejši razlog, zakaj je potrebno učinkovito vodenje razreda je, da tako povečamo čas, ko se učenci aktivno ukvarjajo z učnimi nalogami.« (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 110).Izraz »vodenje razreda« se nanaša na uporabo različnih strategij, ki jih učitelj uporablja za zagotavljanje učinkovitega učnega okolja; za vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnega ter varnega učnega okolja brez vedenjskih problemov (Santrock, 2006; Woolfolk, Huges in Walkup, 2008). »Vodenje razreda se ne nanaša samo na uravnavanje neustreznega vedenja

učencev, ampak tudi na učinkovito izrabo časa za poučevanje, na oblikovanje takega vzdušja, ki bo spodbujalo aktivno vključenost učencev, učenje in raziskovanje ter doseganje ciljev kurikula.« (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 108). Do danes se je marsikaj že močno spremenilo. Nekoč je na primer temelj vodenja razreda bila stroga disciplina, danes je temelj zagotavljanje dobrih odnosov.

Pomanjkanje znanja in usposobljenosti slovenskih učiteljev za delo z OPP je pogosto slišano dejstvo, hkrati pa se soočamo s pomanjkanjem strokovnjakov. Predmetni učitelji navajajo, da v času študija niso pridobili dovolj znanja za delo z OPP, specialni pedagogi pa, da nimajo dovolj predmetnega znanja za različne predmete. Raziskava, opravljena v Sloveniji na vzorcu 1.360-ih učiteljev slovenskih osnovnih šol, je pokazala, da učitelji najpogosteje zaznavajo fizično in čustveno izčrpanost ter stres, kadar imajo v razredu vključene učence z vedenjskimi in čustvenimi motnjami. Druga raziskava je pokazala, da učiteljem zmanjkuje časa za kakovostno delo z OPP; počutijo se preobremenjene, hkrati pa se zavedajo vpliva svojega odnosa in stališč do OPP. Prav tako menijo, da imajo učitelji v inkluzivnih razredih več dela kot drugi in da za to niso ustrezno nagrajeni (Košir idr., 2014, str. 112).

Vodenje razreda je v vsakem primeru (z OPP ali brez njih) izredno kompleksno opravilo, saj lahko učitelju povzročajo težave številne stvari. Prva je multidimenzionalnost razreda, saj se poleg poučevanja dogajajo številne aktivnosti; komuniciranje, prepiri med učenci itd. Učitelj mora obenem skrbeti za pouk, red, vodenje dokumentacije, dajanje domačih nalog, preverjanje in ocenjevanje znanja ter še upoštevati individualne razlike in potrebe učencev. V razredu vedno sočasno poteka več aktivnosti; stvari se dogajajo zelo hitro; dogodki so nepredvidljivi (učitelj naredi načrt dela, ki ga običajno ne more izvesti, tako kot si je zamislil); zelo malo je zasebnosti – učenci neprestano opazujejo učitelja. Vsak razred ima svojo zgodovino, zato je prvih nekaj tednov pouka ključnih za vzpostavljanje učinkovitih načinov vodenja, saj si učenci zapomnijo učiteljevo ravnanje in to močno vpliva na prihodnje poučevanje (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 109–110).

Dobri odnosi med učiteljem in učenci so osnova uspešnega vodenja razreda ter doseganja ciljev VIZ (Hattie, 2009). »Iskren interes za dobrobit učencev, ki ga le ti vidijo v učiteljevem ravnanju, je dobra osnova za vzpostavitev takega odnosa, v svojem ravnanju mora biti učitelj kredibilen (njegovo ravnanje se mora skladati z njegovimi izjavami), imeti mora ustrezna pričakovanja, ki jih jasno sporoča učencem, zavedati se mora, da je od prvega trenutka, ko

stopi pred učence, zgled za vedenje, zato mora z učenci ravnati spoštljivo, dajati navodila v obliki prošenj in ne zahtev, uporabljati besede prosim, hvala ipd.« (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 111)

Bolj kot dogodki vplivajo na učence prevladujoči vzorci oz. stili vodenja. V prvi polovici 20. stoletj so raziskovalci določili tri stile vodenja; avtoritarnega, demokratičnega in anarhičnega, ki so na kratko opisani v spodnji tabeli (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 112):

STIL VODENJA	**UČINKI**		
	Odnos do vodje	**Vzdušje v skupini**	**Produktivnost**
Avtoritarni	*slabši*	*agresivno, odvisno, vase usmerjeno*	*visoka (prisoten vodja), nizka (odsoten vodja)*
Demokratični	*boljši*	*prijateljsko, usmerjeno v skupino in nalogo*	*relativno visoka (neodvisno od prisotnosti vodje)*
Anarhični	*slabši*	*prijateljsko, usmerjeno v skupino, igrivo*	*nizka (se poveča ob odsotnosti vodje)*

Slika 3: Stili vodenja in njihovi učinki (v Peklaj in Pečjak, 2015)

Kmalu se je pokazalo, da je ta opredelitev preveč splošna, zato so v 70. letih začeli interakcije v razredu preučevati bolj sistematično. Eden najbolj znanih opazovalnih sistemov je Flandersov sistem analize razredne komunikacije (FIAS). Flanders je opredelil dva stila vodenja: direktivni in nedirektivni stil. Direktivni učitelji so podobni avtoritarnim – dajejo navodila; učenci jim morajo slediti; uporabljajo kritike, da bi izboljšali neprimerno vedenje učencev. Nedirektivni učitelji so podobni demokratičnim – največjo težo dajejo čustveno-motivacijskemu vidiku interakcije in čustvom; dajejo veliko spodbud ter pohval (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 113).

Če ni bistvenih odklonov v osebnostnem razvoju vseh vpletenih v določeni skupini posameznikov – in posledično zares motečega deviantnega vedenja –, lahko začnemo govoriti o pozitivni klimi neke skupnosti. Slednja predpostavlja vključujočo atmosfero, kar pomeni, »da vsi poročajo o pozitivnih odnosih, o priložnostih za osebnostni razvoj ter urejenosti razrednega stanja okolja«. (Kozina idr., 2018, str. 48) Poudarek na pozitivni klimi je pomemben ne glede na prepričanja nekaterih učiteljev in staršev, da se otroci v šolo ali vrtec hodijo le učit in da sta pridobivanje prijateljev ter ustvarjanje idiličnih odnosov prej utopija kot realnost, saj prihajamo iz preveč različnih okolij. To zadnje sicer res drži, vendar ne smemo pozabiti, da »poteka poučevanje in učenje v odnosu«, torej med učiteljem in učencem,

prav tako pa tudi »skozi odnos med učitelji in učenci« samimi. Kakovost vsekakor »vpliva na učenje« ali pa ga dober odnos vsaj povečuje«. (Kozina idr., 2018, str. 45)

1.2.6 Empatija: pomemben korak pri razvoju razredne klime

Trud za dobro razredno klimo mora v razredu potekati vsak dan; le tako bo inkluzija izkušnja, od katere se vsi deležniki učnega procesa nekaj naučijo. Eden izmed temeljev pozitivne razredne atmosfere je tudi empatija. Ob inkluziji otrok v »normalen« razred je pomembno, da se učence izobrazi ne le na področju racionalne inteligence, ampak tudi čustvene.

Človek brez kančka empatije bi gotovo ne bil nič kaj prijazen, prijeten, še najmanj pa človeški. Vsekakor pri empatiji ne gre za nek nov teoretski pojem sodobnih znanosti. Že leta 1790 je Adam Smith zapisal, da je empatija sposobnost razumevanja druge perspektive in čustvenega doživljanja ob tem. To, da imamo v sebi »zmožnost empatije, nam omogoča razumevanje drugih« v njihovem lastnem kontekstu in občutek povezanosti z ljudmi. Ko je oseba empatična, z drugimi čuti bodisi njihovo bolečino ali veselje (Hastings idr., 2006).

Če bi morali empatijo razčleniti, da bi jo razložili čim bolj plastično, bi se gotovo zatekli k Davisu (Kozina idr., 2018, str. 21), ki postavi štiri zaključene kategorije; spoznavno kategorijo, ki jo razdeli na dve podkategoriji – fantazijo in zavzemanje določenega gledišča – , ter čustveno kategorijo, ki jo razčleni še na dve podkategoriji: skrb kot tako in osebno prizadetost osebe. Otroci morajo v svoji heterogeni skupini pridobiti vse te kakovosti, da bodo lahko sobivali. Z razvojem empatije in domišljije bodo lahko zavzeli ter poskušali razumeti še kakšen drugačen pogled od svojega (Kozina idr., 2018, str. 19).

Berkhout in Malouff sta se spraševala, koliko so otroci še dojemljivi za spremembo in nadgradnjo že pridobljenih družinskih vzorcev razmišljanja. V svoji metaanalizi sta ugotavljala, »ali se je možno empatije priučiti, jo izboljšati in kako učinkoviti so programi, ki to poskušajo«. (Brdar, 2017, str. 11) Med seboj sta primerjala 18 različnih treningov, ki sta jih izbrala povsem naključno. Sklenila sta, da so »treningi empatije učinkoviti in da velikost učinka variira glede na zajeti vzorec, pogoje treninga in vrsto merjenja«; največ uspehov so namerili pri treningih, pri katerih so udeleženci prejeli »kompenzacijo za sodelovanje«, torej nekaj oprijemljivega, praktičnega, denimo nagrado (Brdar, 2017, str. 19). Šolski sistem bi moral tudi takšno učenje nagrajevati bodisi s praktičnimi nagradami bodisi z ocenami.

Podobno lahko odpravljamo problematiko predsodkov. Beelmann in Heinemann sta v svojih raziskavah prišla do sledečega dognanja: treningi, namenjeni otrokom, ki »so usmerjeni v preprečevanje predsodkov ali izboljšanje medskupinskih odnosov« so bili najbolj učinkoviti, če so vključevali »tudi trening empatije«. (Brdar, 2017, str. 15) Predsodke do »drugačnih« vrstnikov lahko spreminjamo na mnoge načine. To lahko storimo v obliki delavnice vodene igre vlog ali s provokativnimi vprašanji, s katerimi učitelj usmerja učence, da se postavijo na drugo stran. Tako bodo na nezavedni ravni počasi začeli razumeti drugo stališče.

Učence lahko v razmislek o svojih predsodkih usmerimo tudi z vajami čuječe meditacije, ki jo prilagodimo glede na njihovo starost. S takšnimi vajami lahko vsi učenci izboljšajo natančnost »prepoznave svojih čustev«, misli, besed in reakcij, hkrati pa se bolje zavedajo »čustev, ki se porajajo pri drugih«. Pri tem spodbujamo otroke, da čim bolje opišejo določeno stanje. Tako bodo tudi obogatili besedni zaklad na tem področju. Ne glede na starost lahko učencem približamo čustva s pomočjo slik, zgodb, glasbe in filmov (Kozina idr., 2018). Ob njih se pogovarjamo o posameznem čustvu in njegovih značilnostih; kdaj zapademo v njega; kaj nas spodbudi v to itd. Če želimo popestriti dinamiko (za starejše razrede), lahko slušateljem podamo še navodila, ki spodbujajo čustveno komponento empatije. Navodilo lahko artikuliramo v smislu: »Poskušajte si predstavljati, kako se počuti oseba« in podobno.

1.3 Disciplina in kaznovanje

Ob vsakršnem delovanju vzgojno-izobraževalnega sistema ali pogovoru o načinu delovanja ne moremo mimo discipline in kaznovanja, saj menimo, da sta tesno povezana z izgradnjo dobre, stabilne razredne klime.

Beseda *disciplina* je v *Slovenskem etimološkem slovarju* (Snoj, 2015) opredeljena v treh pomenih: kot stroka, panoga; kot sistem pravil in kot ukrepanje ali kaznovanje. Njen pomen lahko najdemo tudi v latinskem jeziku, v katerem pomeni *učenje*. Prvotni pomen besede vključuje samodisciplino, ki »je potrebna, da opravimo neko delo, da usmerimo svoje potenciale k cilju«. (Krek in Metljak, 2011, str. 61) Disciplina je stalni vzvod in dinamika v rokah učitelja. Z njo pripelje učence do cilja; bodisi do konca učne ure ali šolskega leta, da usvojijo določena znanja glede na učni načrt. Disciplina je širok pojem; lahko se jo dojema kot sredstvo in/ali cilj. Kot sredstvo jo pojmujemo zaradi doseganja določenih norm in pravil,

hkrati pa je tudi cilj v diskurzu doseganja discipliniranih deležnikov, ki ravnajo v skladu z normami, s pravili in z nekom, ki je samodiscipliniran ter ravna samoiniciativno v skladu s pravili. Kot smo že dejali, je disciplina sestavni del učnega procesa, pri čemer so si avtorji enotni. Naj na tem mestu omenimo pogled Komenskega, ki je bil zagovornik tega, da mora izvrševalec discipline – torej učitelj ali drug strokovni sodelavec –, to upravičiti s svojim delom ali svojim zgledom (Blum, 1999, str. 65–68).

Cilja discipline sta predvsem vzpostavljanje in vzdrževanje temeljnih pogojev za napredovanje šolskega dela, njen cilj pa je tudi priprava učencev na uspešno sodelovanje v organizirani družbi posameznikov. Bear izpostavlja tudi kratkoročne in dolgoročne cilje discipline. Prvi se kažejo v nadzoru in upravljanju disciplinskih problemov, druga skupina pa se povezuje s samim razvojem discipline tako na osebnostni ravni kot v celotnem razredu (Blum 1999, 64-65). Sklenemo lahko, da disciplina ni le sredstvo za dosego nekega cilja, denimo mirnosti in sinergije, ali sredstvo za dosego določenih učnih kompetenc nekega šolskega letnika. Makarenko (1963) zatrjuje, da mora biti disciplina rezultat vzgoje (Blum 1999, 65). Povedano preprosteje: učiteljica ne miri otrok le zaradi miru, da lahko poučuje, ampak mora učenec disciplino v svojih letih šolanja tudi ponotranjiti, da bo lahko v življenju kaj dosegel. Zato Makarenko (1963) zagovarja iniciativno in zavestno disciplino; držo, ki jo bo otrok ponotranjil v času šolanja (Blum 1999, 66). Morda se bo določeni populaciji zdelo nesmiselno truditi se, naj otroci ponotranjijo disciplino v šoli, češ da je šola zato, da uči, ne pa vzgaja. Rezultat takega umanjkanja je že znan pod imenom Marshmallowega eksperimenta, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Walter Mischel z ameriške univerze Stanford je konec šestdesetih let prejšnjega stoletja eksperimentiral pri svojih treh hčerkah, starih med dve in pet let. Opazil je, da so približno pri dopolnjenem četrtem letu sposobne odložiti zadovoljevanje svojih želja, seveda tistih elementarnih – po Maslowi lestvici –, če se jim za to obljubi nagrado. Ko so hotele zaužiti čokoladico, jim je obljubil, da bodo pozneje lahko dobile dvojno, če seveda počakajo. Zaman je iskal že dognane ugotovitve, ki jih takrat na tej razvojni stopnji še noben ni raziskoval. V eksperimentu je različno stare otroke vodil v sobico, v kateri je bila miza s stoli. Na mizo je postavil majhno tortico ali piškot, ki ju je primaknil k otroku, ko se je ta usedel. Pojasnil jim je, da jo/ga lahko pojejo, če to želijo. Imajo pa tudi možnost, da počakajo (nekaj minut), za kar bodo nagrajeni še z eno tortico/piškotom. Otrok je bil sedaj postavljen pred veliko dilemo;

zadovoljiti se takoj ali počakati in ob tem še malce potrpeti, da bo ugodje toliko večje (Mischel, 2015).

Mischel je pozneje dognal, da so bili tisti otroci, ki se skušnjavi tortice niso mogli upreti in so jo hitro pojedli, v šoli praviloma manj uspešni. Ne gre za to, da jih je želel s tem vnaprej določiti za uspeh ali neuspeh, temveč je dognal, da imajo otroci, ki jim je uspelo dlje časa zdržati pred sladico, predvsem boljše tehnike, kako se zamotiti in preusmeriti svojo pozornost (vsaj začasno) na kaj drugega. Iz tega sledi, da se lahko vsi učenci ob izkazanem trudu s poslušnostjo učiteljici čez čas tako samodisciplinirajo, da bodo tudi sicer v življenju sposobni mnogo več samonadzora (Mischel, 2015).

Beseda *disciplina* ima velikokrat drugačen pomen z negativnim prizvokom (Krek in Metljak, 2011, str. 61). Mnogi jo uporabljajo kot sopomenko kaznovanja. Kaznovanje je po SSKJ »ukrep proti krivemu in kazensko odgovornemu storilcu kaznivega dejanja, prestopka ali prekrška«, drugi pomen pa je nekaj, »kar je določeno za kršilca kakih norm, zahtev«. (SSKJ) »Za razliko od discipliniranja, se kazen usmerja k problemu in ne k rešitvi.« (Brdar, 2017, str. 21) Kazen lahko pride po navdihu tistega, ki ima v rokah moč in oblast. »Kaznovanje temelji na prepričanju, da je otrok v osnovi egoist in da potrebuje nadzor.« (Brdar, 2017, str. 21) V tem smislu se otrok tistega vzgojitelja, ki mu je cilj kaznovati namesto vzgajati, boji mnogo bolj kot pa učitelja, ki želi poučevati in pri tem uporabljati disciplinske manire. Kazen je povsem sprejemljiva, če se učence pri tem seznani z normativnim ustrojem neke homogene skupnosti, torej razreda ali kakšne priložnostno formirane skupnosti.

Sicer pa je discipliniranje, kot smo že omenili, širok pojem in ne pomeni nujno najhujših kazni ter sankcij. Gre za vzvod, ki ga mora uporabljati vsak učitelj, če hoče biti uspešnejši. Brez discipline in kaznovanja učitelj sploh ne bo uspešen. Če bi učitelje tistega kova, ki vedno znova zatrjujejo, da ne uporabljajo nobenih disciplinskih ukrepov oz. kazni, vzeli zares, bi se le nasmejali. Če bi hipotetično preučili takšne primere učiteljev, bi že v naslednjem trenutku ugotovili, da bi jim skupnost poučevanih razpadla. Dober učitelj ni tisti, ki ne poseže po nobeni kazni in discipliniranju svojih učencev. Dober učitelj je tisti, ki odklone pri naključni uri odpravi z disciplino oz. s kaznovanjem nižje stopnje.

Pravila in omejitve pa je učencem treba predstaviti že na začetku nekega srečanja oz. šolskega leta. V pedagoškem smislu lahko nastane velika težava, če kaznovani ne ve, zakaj in čemu mu

je bil naložen vzgojni ukrep. Krivda je lahko učiteljeva, če otrokom sploh ni predstavil, da nečesa ne smejo narediti. Povsem nekaj drugega pa je, če otrok ne ve, zakaj je kaznovan, ker zaradi svoje malomarnosti ni prisluhnil pravilom ali jih je morda pozabil.

Strokovni delavci se različno odzivajo na neprimerno vedenje učencev in kršenje šolskih pravil. Uporabljajo različne načine kaznovanja, pri čemer so nekateri bolj uspešni, drugi manj. Za uspešnost reševanja konfliktov v odnosu učenec-učitelj je poglavitno, da uporabljamo različne vrste ukrepov. Učinkovitost na tem področju je sestavljena iz treh manir: preventivne discipline; podporne discipline in korektivne discipline (Trdina, 2016). Preventiva je prva in tista, po kateri posegamo praktično stalno. Gre za t. i. učiteljevo budnost nad razredom, da ob morebitnem vzklitju konfliktov prepreči, da bi se razbohotili začetni, manjši problemi. Gre za strategije neposredne bližine; denimo gibanje učitelja med učenci v učilnici ali strategijo usmerjenega vprašanja, s katerim poskušamo pri učencu zopet pritegniti pozornost. Če učitelj ugotovi, da mu učenci ne sledijo več, mora uporabiti strategijo spremembe dejavnosti ali strategijo spremembe hitrosti. Morda so se poučevani ali poučevalec v neki točki izčrpali in se mora učitelj v tematiki premakniti naprej. Po drugi strani pa sta potrebni veščini čuječega opazovanja in samozavedanja, da morda učitelj zaradi nastalega stresa v njem ne bi začel hiteti. Strategija učne pomoči je eden izmed preventivnih načinov za tiste učence, ki učitelja ne razumejo zaradi omejenih umskih zmožnosti ali tempa, s katerim poučuje in ga zaradi nabitega kurikuluma ne more še bolj prilagoditi; predvsem za učence s posebnimi potrebami. Pri preventivi je poleg že omenjenih strategij treba omeniti tudi pravila, ki zadevajo učence in njihovo obnašanje; zahteve učitelja do učencev in učenčeva pričakovanja do učitelja (Trdina 2016, 45). Preventivno torej gasimo marsikatero težavo, ki se pojavi v določeni skupnosti. Učitelj usmerja učence, da ne pride do večjih izbruhov. Če pa ti nastanejo, je treba poseči po podpornem sklopu discipline.

Podporni sklop ima močnejši pečat, saj s pomočjo različnih disciplinskih korektur preusmeri učenčevo pozornost iz neprimernosti nazaj v primerno vedenje (Blum 1999, 45–46). Blum najbolj od vseh teoretikov izpostavi moč nagrajevanja. Gre za način smotrnega delovanja tako v preventivnem kot korektivnem smislu. Meni, da nagrad ni nikoli preveč, treba pa jih je seveda smiselno umestiti glede na ciljno populacijo, čas in kraj oz. kulturo, v kateri poučuje določen učitelj. Pri tem mislimo na določene idole, ki morda ne sovpadajo nujno po vsej državi, včasih pa se razlikujejo že med različnimi mesti. Gre za pohvale, ki so dane razredu kot celoti. S takšnim dejanjem pohvale učenci kljub svoji različnosti začutijo pripadnost. Z

osebno pohvalo jih motiviramo. Uporabljamo tako ustne kot pisne pohvale. Blum (1999) pravi, da bi nagrade prišle bolj do izraza, če bi se uniformirale do te mere, da bi jih uporabljali vsi učitelji neke širše skupnosti – denimo šole. Treba je imeti zdravo mero oz. zaporedje, saj prepogosta raba izniči njen namen.

V primeru, da ta dva »milejša« načina uravnavanja discipline odpovesta, mora učitelj poseči po najvišjem vzvodu. Gre za korektivno disciplino, ki naj bo zares vestno načrtovana, če želimo vložiti najmanj energije in doseči največji učinek. Pri tem ne gre več za morebitno preusmerjanje pozornosti učenca nazaj na pravo pot; gre za odpravljanje posledic razdiralnega, asocialnega in deviantnega vedenja (Trdina, 2016, str. 89).

Pri samem odzivanju na neprimerno vedenje ima učitelj več možnosti in pristopov. Lahko se odziva s sprejemanjem največjega nadzora nad učenci; lahko se vmešava minimalno, med minimalnim in maksimalnim vmešavanjem pa obstajajo še različne tehnike. Vmešavanje sovpada z dimenzijami učenčeve povzročene kršitve. Prav tako je odvisno, kako pogosto kršitelj krši pravila. Ob prvi kršitvi učitelj odreagira bolj ali manj neverbalno, če pa se kršitev ponovi, je učenec deležen besednega opozorila z nevelelnimi povedmi. Učencu sta predočena neprimerno vedenje in razlog neprimernosti. Če se deviantno vedenje ponavlja, sledi neposredno izpostavljanje motečega učenca z uporabo vprašanj. Ta izzovejo njega in njegovo odgovornost, češ kako bo sam rešil zadevo oz. izboljšal situacijo. Temu sledijo velelne povedi s prisotnim obljubljanjem posledic, ki bodo zagotovo sledile ob vnaprejšnjem neupoštevanju. Zadnja in najvišja stopnja je fizično angažiranje učitelja (s telesom se postavi med učence, z blokiranjem roke prepreči udarec ipd.) To se zgodi res redko in v primerih, ko bi učenec povzročil materialno škodo; (življenjsko) grozil drugim ali škodoval sebi (Peček Čuk in Lesar, 2021, str. 63–70).

Ta (Wolfgangov) kontinuum (Peček Čuk in Lesar 2021, 60–62) je razdeljen v sedem stopenj, čemur pritrjuje tudi Glickman (Peček Čuk in Lesar 2021, 62). Skupaj sta postavila naslednje smernice, začenši s tihim opazovanjem, z nevelelnimi povedmi, vprašanji, velelnimi povedmi, modeliranjem, s podkrepitvijo, fizičnim posredovanjem in na koncu tudi z izolacijo, če je treba. Seveda je treba presoditi v sami situaciji, kaj bo poudaril učitelj; kako hitro bo napredoval po omenjenem kontinuumu in kje se bo vendarle ustavil. Prav tako so lahko vmesne stopnje izpuščene, če se v toku dogodkov situacija razvije v zelo toksično. Namen kontinuuma ni, da bi učiteljem točno določal, do kje naj gredo, ampak gre tudi za

avtorefleksijo početja. »Kako odreagiram v določenih primerih?«; »Sem pregrob ali se prehitro vzpenjam po lestvici navzgor?« – cilj je torej razumevanje »različnih pristopov oz. strategij discipliniranja in prevzemanje aktivne vloge vzgojiteljev pri pomoči otrokom, da odrastejo in dosežejo družbeno bolj zaželeno vedenje« (Peček Čuk in Lesar, 2021, str. 60), hkrati pa je cilj tudi čuječe opazovanje samega sebe.

Weinstein in Mignano (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 134) učiteljem glede dajanja kazni predlagata, da odložijo diskusijo o dogodku na čas, ko se oba z učencem pomirita. Priporočata, da se kazni daje individualno in da nato takoj vzpostavijo dober odnos z učencem (»pokličite ga, da vam pomaga potrepljajte po rami/pohvalite, ko si to zasluži …«) (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 134). Tudi Wolfgang predlaga učiteljem, naj kaznovanje z različnimi disciplinskimi tehnikami ne poteka pred drugimi učenci. Učitelj naj posreduje – če je le mogoče –, na samem, saj je v nasprotnem primeru učenec preveč izpostavljen. Učitelj naj se trudi, da za dosego svojega cilja uporabi čim manj nadzora.
S tem se ne strinjamo povsem. Zdi se nam, da imata v določenih situacijah močan vidik tudi kaznovanje in posredovanje učitelja, ki ju izvede pred celim razredom. Vzemimo primer, da se že na začetku ure razvije spor med dvema učencema in eden drugega udari. Mar bo učitelj čakal, da zazvoni zvonec, ki naznanja konec ure, in šele nato ukrepal? Tudi če bi učenca poklical in jima velel, naj stopita z njim ven iz razreda, ne bi bilo enako. Zato se v tem delu izvedbe prej omenjene sedmerice Wolfgangovega kontinuuma bolj strinjamo z Goseenom, ki kaznovanje dojema kot vzbujanje občutka krivde, pri čemer strokovni delavec izkorišča izogibanje neugodja pri otroku, saj se prav s tem doseže želeno vedenje (Peček Čuk in Lesar, 2021). To ne pomeni, da se žali njegovo dostojanstvo, pač pa se obsoja kršitev. S pedagoškega vidika se nam zdi prav, da se kaznuje ali pa le opozori pred celim razredom, saj se tako tudi ostali deležniki skupnosti naučijo, da je določena odklonskost nezaželena.

Cilj kaznovanja je vzgoja tistega, ki krši določen hišni red, pravila in norme neke skupnosti, da tega več ne bi počel. Rezultat naj bi bil izboljšan odnos oz. odnos na višji ravni kot prej (na relaciji učenec-učitelj ali pa učenec-učenec), če gre za prekršek zoper sovrstnika.

Strokovni delavci ali starši morajo vse to vzeti neosebno; v postopek se ne smejo čustveno vpletati, češ: »Že spet pridobivaš pozornost in pametuješ!« Izključiti moramo svojo simpatijo oz. umanjkanje slednje do določenih otrok. Z ozirom na to, da ljudje bolj govorimo s telesom kot z besedami, je naša neverbalna komunikacija nadvse pomembna. Učitelj mora biti nadvse

previden; kaznovanje mora oddelati profesionalno. Paziti mora, s kakšnim tonom, z gestikulacijo in držo komunicira pri tem, saj je v večini primerov to celo pomembneje od same vsebine izražene sankcije.

1.3.1 Korelacija med disciplino in klimo v razredu

Sodobno pojmovanje discipline v vključujoči šoli temelji na sledečih stvareh:

- Zavestni, samoiniciativni in proaktivni naravnanosti sodelujočih;
- spremljanju in spodbujanju razvoja tistih otrokovih potencialov, ki prispevajo k razvoju avtonomne in odgovorne morale, prosocialnosti, kritičnega mišljenja ter ustvarjalnosti;
- sodelovanju, dogovarjanju, dialogu, opolnomočenju in vzajemni odgovornosti.

Strokovni delavci morajo omogočiti učinkovito učno okolje; učence pripraviti na sodelovalne in demokratične procese ter pripravljati mlade na odgovornost (Rutar, 2017, str. 19).

Da vse to dosežejo in ob tem v razredih vzpostavijo dobro klimo, je nujno, da pri svojem delu vključujejo disciplino. »Eden ključnih dejavnikov dobre klime je zagotavljanje discipline z ustreznim vodenjem razreda. Jasna struktura in postopki, dogovorjena pravila in razumne meje omogočajo učencem, da se znajdejo in imajo občutek varnosti, kar jim olajša vključevanje. Upoštevanje skupinskih norm in pravil ter delovna zavzetost prispevata k dobri klimi. Že preprosta izkušnja nam pove, kako pomembno je ustrezno delovno vzdušje – takšna naravnanost razreda omogoča umirjen, ustvarjalen, poglobljen in zavzet proces učenja. In spet smo pri vključenosti: če so vsi učenci vključeni v pouk, bosta disciplina oziroma delovna zavzetost veliki, če pa niso vsi uspešno vključeni, nevključene učence doživljamo kot nedisciplinirane.« (Rutar, 2017, str. 18)

Za vključevanje je najbolj od vseh odgovoren učitelj. Iz tega sledi, da je njegov (dober) stik z razredom ključen za uspešno vzpostavitev discipline in posledično dobre, pozitivne, stabilne klime. Vključevati mora torej vse, še posebej pa učence s posebnimi potrebami. »Posebno pozornost pri preventivni disciplini in vključevanju je treba nameniti učencem, ki kažejo nemirno, razdražljivo, agresivno vedenje, tistim, ki jih ovirajo slabša koncentracija, manjša pozornost in zmožnost odlaganja zadovoljitve, ter tistim, ki so osamljeni in tesnobni (anksiozni, v stiski). V teh primerih učitelj še posebej upošteva njihove potrebe in individualizira ter personalizira pristop, kar zmanjšuje tveganje za pojav neželenega vedenja. Učitelju je pri načrtovanju teh strategij lahko v oporo strokovni tim.« (Rutar, 2017, str. 23)

2. FORMULACIJA PROBLEMA

V našem magistrskem delu smo si zastavili raziskovalni problem, kakšen je učinek vključevanja OPP v redne oddelke osnovnih šol na razredno klimo in učno uspešnost, saj vključevanje teh otrok v slovenski šolski sistem v praksi verjetno poteka vse prej kot idealno. Osredotočali smo se predvsem na področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, saj je na področju vpliva prisotnosti OPP na razred, klimo, vključenost in uspešnost učencev veliko pomanjkanje raziskav, ki so nujno potrebne, da nam delo s temi učenci ne bi predstavljalo le bremena, izziva, ampak bi ga znali osmisliti in videti, kako koristno za naš šolski sistem je, da so vanj vključeni vsi. Želeli smo opraviti raziskavo in pokazati, da OPP veliko prispevajo k izgradnji tople, povezane, sodelujoče, odgovorne skupnosti in razredne klime, s čimer posledično ustvarjajo tudi pogoje za dobro učno uspešnost sošolcev. Socialna delavka vstopa v procese podpore in pomoči v šoli, ko je treba opolnomočiti in povezovati vse akterje, ki prispevajo k dobremu izzidu. Poskrbeti mora za to, da se na šoli vzpostavljata varna, spodbudna klima in kultura. Naša raziskava je lahko argument v prid zagovorništva vključevanja teh otrok v redne OŠ. Navsezadnje tudi sedanja paradigma vzgoje in izobraževanja poudarja nujno uravnoteženost kognitivne, čustvene in socialne dimenzije učenja ter poučevanja (Bečaj, 2001). Vse pomembneje postaja, da so vsi učenci ob koncu formalnega temeljnega izobraževanja čim bolj avtonomni, kritični, samoiniciativni, izvirni in samozavestni. Le tak človek se lahko uspešno znajde v novih situacijah, v svetu, ki ni več tako stabilen in v katerem nobeno znanje ni dokončno.

2.1 Raziskovalne hipoteze

1. hipoteza: Razredna klima je v razredih, v katerih so tudi OPP, prijaznejša in spodbudnejša kot v razredih brez OPP.

2. hipoteza: Klima je v razredih, v katerih so tudi OPP, stabilnejša kot v razredih brez OPP.

3. hipoteza: V razredih, v katerih so tudi OPP, je izključenih in prezrtih manj učencev kot v razredih brez OPP.

4. hipoteza: V razredih, v katerih so tudi OPP, je potrebnih manj kazni kot v razredih brez OPP.

5. hipoteza: V razredih, v katerih so tudi OPP, so učenci učno uspešnejši kot v razredih brez OPP.

3. METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave

Naša raziskava je opisna, korelacijska, izkustvena in kvantitativna, saj smo tako najhitreje ugotovili jakost zveze med pojavi (Mesec, 1997). Naše spremenljivke so spodbudnost; prijaznost; stabilnost razredne klime; učna uspešnost; pogostost kaznovanja učencev ter delež izključenih, prezrtih učencev v razredu. Naši viri podatkov so strokovna in znanstvena literatura ter samoporočila učencev.

3.2 Merski inštrument

Naš merski instrument je anketni vprašalnik. Vseboval je zaprta vprašanja (za ugotavljanje klime, pogostosti kaznovanja, učne uspešnosti); alternativna in izbirna (stopnjevana) vprašanja ter dve odprti vprašanji (za sociometrično preizkušnjo). Tako smo prihranili veliko časa, anketirancem zagotovili enake pogoje in anonimnost ter nadzorovali enoznačnost odgovorov (Mesec, 1997).

3.3 Populacija in vzorec

Populacijo raziskovanja predstavlja 192.833 otrok, ki so v šolskem letu 2021/2022 obiskovali redni program osnovne šole v Sloveniji. Ker je populacija prevelika za našo raziskavo, smo izbrali neslučajnostni, namenski vzorec (Mesec, 1997). Vanj smo zajeli učence predmetne stopnje dveh srednje velikih osnovnih šol dveh različnih regij; eno iz glavnega mesta in eno s podeželja. Na vsaki šoli smo anketirali oddelke, v katerih so prisotni (tudi) OPP, in oddelke, v katerih ni OPP. V raziskavo smo tako zajeli osem razredov. Na eni izmed šol smo opravljali študijsko prakso, na drugi pa analizo primera v okviru študija, zato nas delavci in učenci šol poznajo in so bili pripravljeni sodelovati. Natančen prikaz sodelujočih učencev v raziskavi smo prikazali v spodnji tabeli:

Tabela 1: Število (sodelujočih) učencev v naši raziskavi

Razred (OŠ 1):	8.a	8.b	7.b	9.c	**Razred (OŠ 2):**	5.a	5.b	8.a	8.b
Št. učencev:	26	27	20	15		17	18	14	15
Št. sodelujočih:	22	16	18	14		17	18	12	11
Št. OPP:	4	5	0	0		0	1	1	0
Učenci (m):	12	7	7	7		10	10	6	4
Učenke (ž):	10	9	11	7		7	8	6	7

3.4 Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali skupinsko; izvedli smo množično, pisno spraševanje na standardiziran način s pomočjo vnaprej pripravljenega anketnega vprašalnika v tiskani obliki (Mesec, 1997). Razrede smo izbrali po posvetovanju s svetovalnima delavkama na izbranih osnovnih šolah. Povedali sta, v katerih razredih druge in tretje triade (od 5. do 9. razreda) so prisotni učenci z OPP in v katerih jih ni; kateri učitelji bi bili pripravljeni sodelovati z nami ter nam odstopiti del svojih učnih ur. Pridobili sta tudi dovoljenje za izvajanje raziskave od obeh ravnateljic. Pri izpolnjevanju anketnih vprašalnikov so sodelovali vsi učenci, vpisani v izbrane razrede, razen tisti, ki so na dan anketiranja bili odsotni od pouka. Soglasij staršev za sodelovanje, tako sta menili svetovalni delavki, nismo potrebovali, saj so bili vprašalniki anonimni – svetovalni delavki sta jih tudi vnaprej preverili in jih odobrili. Učenci so bili pred izpolnjevanjem anketnih vprašalnikov ustno seznanjeni z namenom raziskave; ponovno smo se jim predstavili; podali smo jim jasna in natančna navodila, kako izpolnjevati vprašalnike; ob morebitnih nejasnostih smo jim nudili dodatno razlago, pri tem pa so nam pomagali tudi njihovi učitelji. Za to smo si vzeli 5–10 minut, izpolnjevanje vprašalnikov pa je trajalo 10–35 minut (odvisno od starosti anketirancev). Vprašalnike so učenci reševali individualno, pisno na papirju. Le oba 5. razreda sta jih izpolnjevala skupinsko (skupaj smo na glas brali vprašanja in jih izpolnjevali po vrsti, saj smo hitro po začetku reševanja ugotovili, da so jim pretežka). Namenjeni so bili namreč le zadnji triadi učencev. Zato smo jim sproti, počasi razlagali možnosti, ki jih lahko obkrožijo, napišejo in označijo, ter se pomaknili k naslednjemu vprašanju, šele ko so pri prejšnjem vsi označili odgovor.

3.5 Obdelava in analiza podatkov

Obdelava podatkov je kvantitativna. Izvedli smo kontrolo zbranega gradiva, podatke nato prepisali v elektronsko datoteko (v *Word*), prešteli odgovore, jih za posamezen oddelek izpisali v sociomatrike ter izračunali sociometrične statuse učencev. Potem smo rezultate tabelirali in jih s pomočjo *Excela* prikazali v obliki grafikonov. Hipoteze smo preverjali z inferenčno statistiko, natančneje s Pearsonovim Hi-kvadrat testom neodvisnosti (Mesec, 1997).

4. REZULTATI

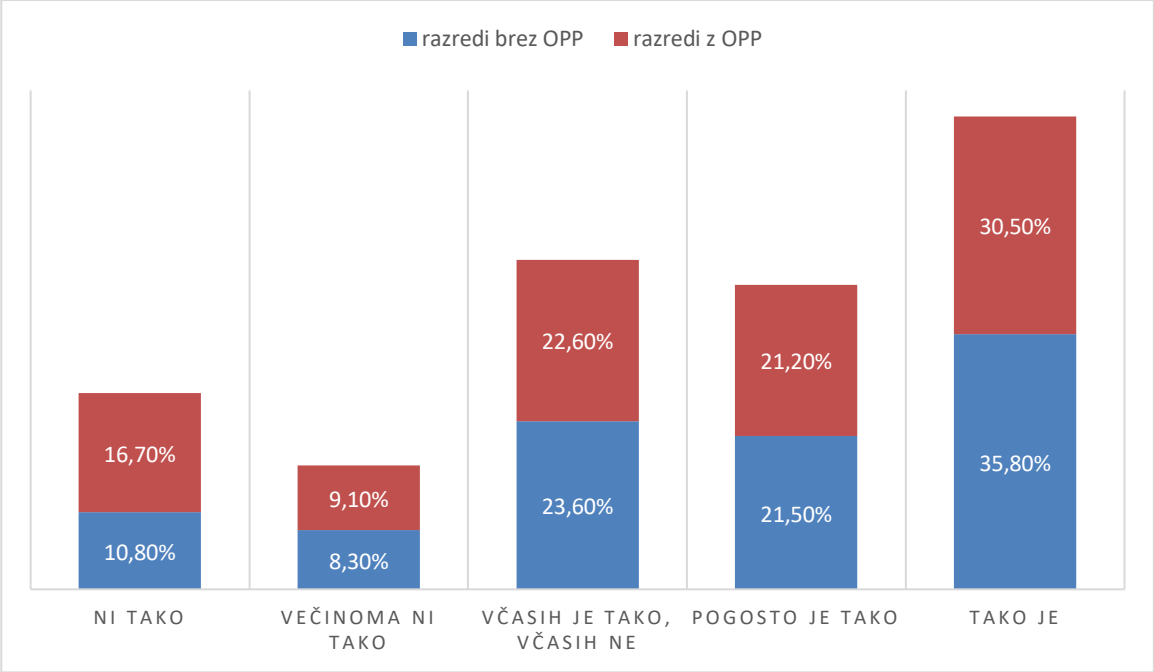
V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave v obliki opisov, tabel, grafikonov (slik) in izračunov χ^2-testa. Razvrščeni so po posameznih raziskovalnih hipotezah.

4.1 Hipoteza 1: Razredna klima je v razredih, v katerih so tudi OPP, prijaznejša in spodbudnejša kot v razredih brez OPP.

Učencem smo v vprašalnik vnesli razpredelnico z različnimi trditvami, ki preverjajo zaznavo pozitivne, spodbudne klime v njihovem razredu. Pri vsaki trditvi so v odgovor obkrožili eno od petih možnosti, nanizanih v spodnji tabeli. Rezultati so sledeči:

Tabela 2: Pogostost zaznane pozitivne, spodbudne klime v oddelku

oddelek	NI TAKO	VEČINOMA NI TAKO	VČASIH JE TAKO, VČASIH NE	POGOSTO JE TAKO	TAKO JE	*Skupaj*
Z OPP	181	99	246	230	331	*1087*
Brez OPP	101	77	220	201	334	*933*
Skupaj	282	176	466	431	665	*2020*



Slika 4: Pogostost zaznane pozitivne, spodbudne klime v oddelku (%)

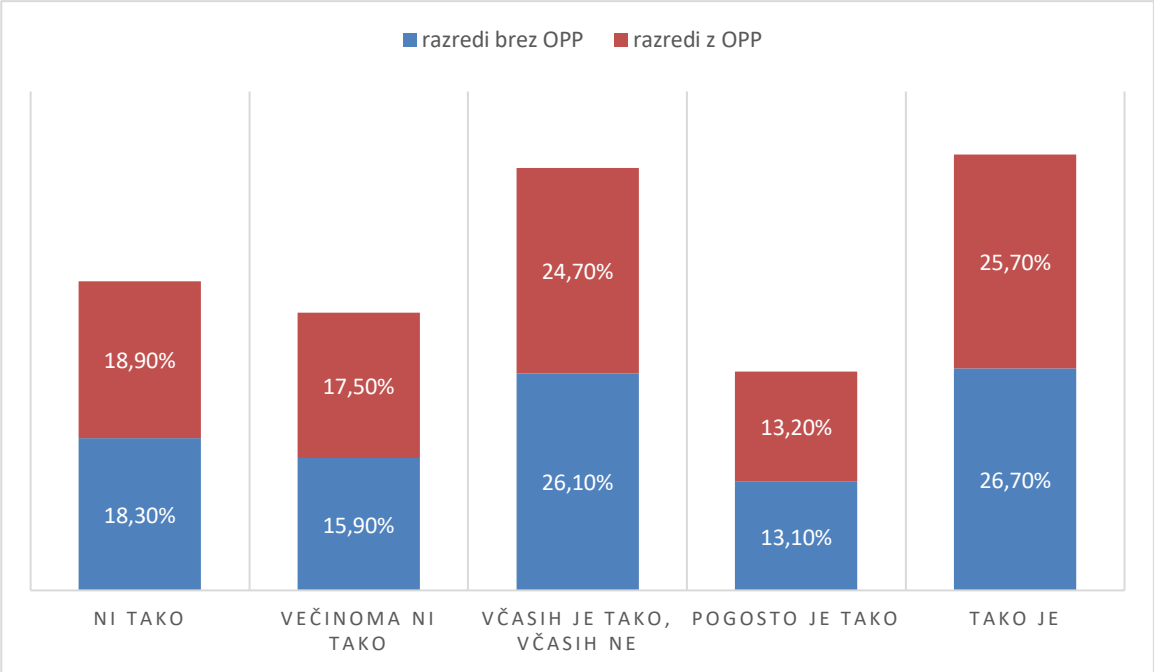
Iz tabele in s slike lahko razberemo, da je večji delež učencev, ki čutijo več pozitivne klime, v razredih brez OPP kot v razredih z OPP. Po drugi strani je delež učencev, ki se ne strinjajo, da je v razredu prijazna, spodbudna klima, večji v razredih z OPP kot v razredih brez OPP. Na osnovi tega lahko ovržemo prvo hipotezo.

Da bi lahko natančneje določili, ali se vrsta oddelkov (brez OPP oz. z OPP) povezuje z zaznano pozitivno klimo, smo naredili izračun χ^2-testa. V zgornji tabeli so podane empirične frekvence; teoretične frekvence pa so enakomerno razporejene med vsemi petimi odgovori. Če ni povezanosti, pomeni, da je χ^2 oz. njen $p > 0,05$ in hipoteza ni potrjena (pomeni, da sta obe vrsti oddelkov enako odgovarjali in ni razlik v bolj oz. manj zaznani pozitivni klimi). In obratno; če je $p < 0,05$, je hipoteza potrjena. Izračunali smo vrednost χ^2-statistike: $\chi^2 (4) = 17,22$, $p = 0,002$. Ker je ta vrednost večja od kritične vrednosti 9,48 (pri $df = 4$ in $p = 0,05$), lahko sklepamo, da obstaja povezanost med spremenljivkama (vrsto oddelka in oceno pozitivne klime). Pridobljene empirične frekvence nakazujejo, da so učenci v oddelkih z OPP pogosteje ocenili klimo kot manj pozitivno, učenci v oddelkih brez OPP pa pogosteje kot pozitivno. To je ravno obratno od zastavljene 1. hipoteze, zato je pridobljeni rezultati ne podpirajo in jo lahko zavrnemo.

Pri učencih smo preverili tudi njihove občutke glede negativne klime. V razpredelnico v vprašalniku smo napisali trditve, ki preverjajo zaznavo negativne klime v njihovem razredu. Obkrožili so eno od petih možnosti; rezultati so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 3: Pogostost zaznane negativne klime v oddelku

Oddelek	NI TAKO	VEČINOMA NI TAKO	VČASIH JE TAKO, VČASIH NE	POGOSTO JE TAKO	TAKO JE	***Skupaj***
Z OPP	146	135	191	102	199	***773***
Brez OPP	117	102	167	84	171	***641***
Skupaj	263	237	358	186	370	***1414***



Slika 5: Pogostost zaznane negativne klime v oddelku (%)

Deleži petih odgovorov so pri oddelkih z OPP in brez OPP skoraj enaki. Učencev, ki občutijo več negativne klime, je malce več v razredih brez OPP kot v razredih z OPP. Delež učencev, ki se ne strinjajo, da je v razredu neprijazna, nespodbudna klima, pa je v razredih z OPP in brez OPP skoraj enak.

Tudi tukaj smo izračunali vrednost χ^2-statistike: χ^2 (4) = 0,95, p = 0,918. Ker je ta vrednost manjša od kritične vrednosti χ^2 = 9,48 (pri df = 4 in p = 0,05), lahko sklepamo, da spremenljivki nista povezani. V obeh vrstah oddelkov, z OPP in brez OPP, so učenci pogosteje ocenili negativno klimo. Tako lahko tudi v tem delu zavrnemo hipotezo.

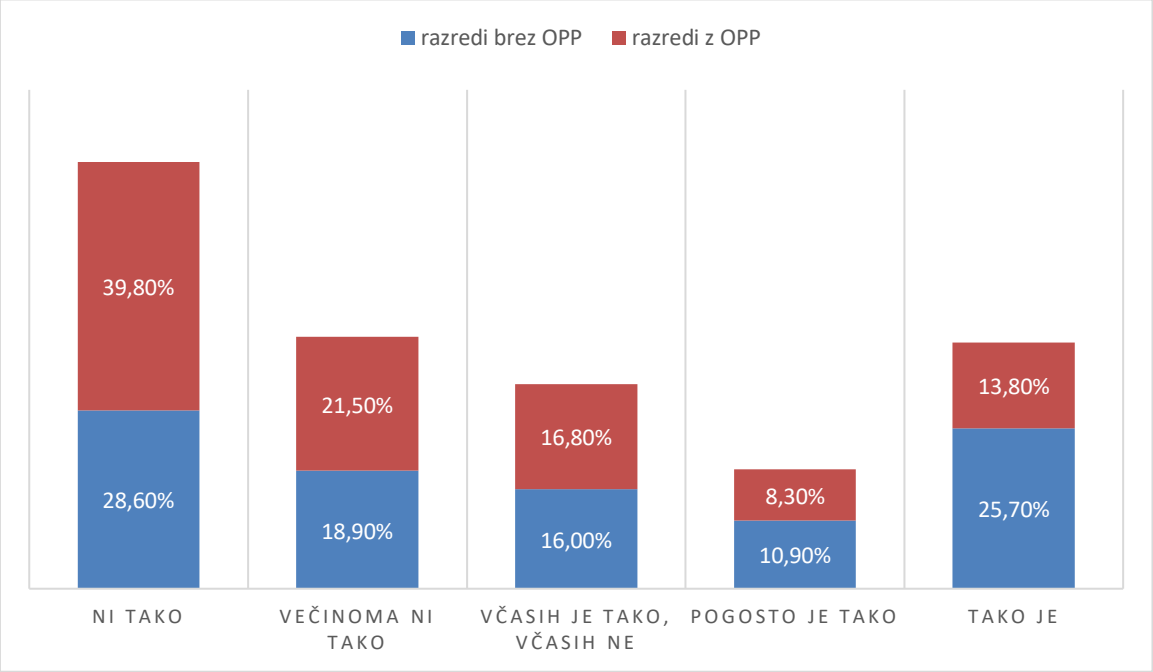
Prvi in drugi del rezultatov si nasprotujeta glede na statistični test, vsebinsko pa se dopolnjujeta. Rezultati kažejo, da so učenci v oddelkih brez OPP pogosteje zaznali pozitivno klimo kot učenci v oddelkih z OPP, medtem ko so učenci obeh oddelkov pogosteje zaznali negativno klimo. Zaključujemo torej, da 1. hipoteza ni potrjena.

4.2 Hipoteza 2: Klima je v razredih, v katerih so tudi OPP, stabilnejša kot v razredih brez OPP.

Učencem smo v razpredelnico vprašalnika navedli trditve, ki preverjajo zaznavo nestabilne klime v njihovem razredu. Enako kot prej so se opredelili med petimi možnimi odgovori.

Tabela 4: Pogostost zaznane nestabilne klime v oddelku

	NI TAKO	VEČINOMA NI TAKO	VČASIH JE TAKO, VČASIH NE	POGOSTO JE TAKO	TAKO JE	***Skupaj***
z OPP	159	86	67	33	55	***400***
Brez OPP	100	66	56	38	90	***350***
Skupaj	259	152	123	71	145	***750***



Slika 6: Pogostost zaznane nestabilne klime v oddelku (%)

To hipotezo bi lahko potrdili. Delež učencev v razredih z OPP, ki trdi, da čuti nestabilno klimo, je namreč manjši od deleža učencev v razredih brez OPP oziroma delež učencev v razredih z OPP, ki ne zaznava nestabilne klime, je večji kot v razredih brez OPP. Razlika v odstotkih je precej velika. Podatki nakazujejo, da je klima v razredih, v katerih so tudi OPP, stabilnejša kot v razredih brez OPP.

Ob natančnejšem preverjanju hipoteze s χ^2-testom pa smo izračunali vrednost χ^2 (4) = 22,62, p = 0,000. Ker je vrednost χ^2 večja od kritične vrednosti χ^2 = 9,48 (pri df = 4 in p = 0,05), lahko sklepamo, da sta spremenljivki povezani. Zaključujemo, da podatki podpirajo 2. hipotezo, ki jo zato lahko potrdimo.

4.3 Hipoteza 3: V razredih, v katerih so tudi OPP, je izključenih in prezrtih manj učencev kot v razredih brez OPP.

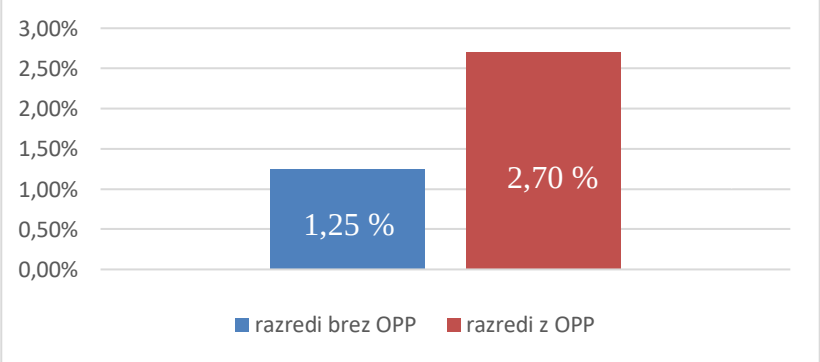
Učence smo v vprašalniku prosili, naj navedejo tri imena sošolk oz. sošolcev, s katerimi se najraje družijo, in tri, s katerimi se ne želijo družiti. Iz dobljenih odgovorov smo za vsak razred posebej zapisali sociomatriko pozitivnih in negativnih izbir. Iz njih smo prešteli število prezrtih in izključenih učencev ter podatke vnesli v sledečo tabelo:

Tabela 5: Število (frekvence) in odstotki prezrtih in izključenih učencev v oddelkih brez OPP

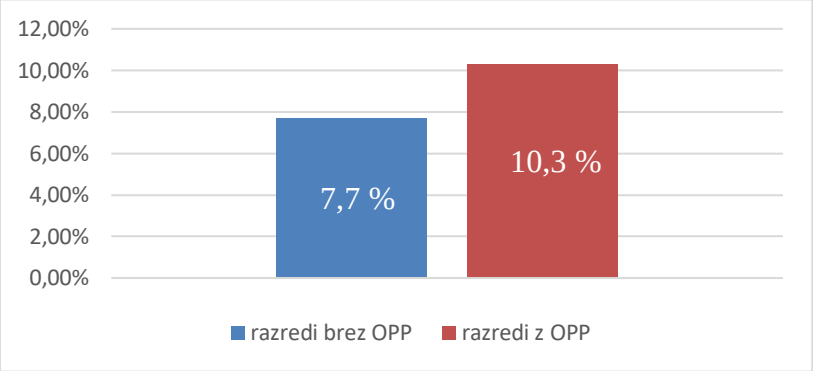
Oddelek brez OPP	**Št. prezrtih učencev** *(0 negativnih, 0 pozitivnih izbir)*		**Št. izključenih učencev** *(samo negativne izbire)*		**Ožji izbor izključenih** *(6+ negativnih izbir, 1 pozitivna)*	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
5. a (17 učencev)	0	0	1	5,9	1	5,9
7.b (20 učencev)	1	5	1	5	2	10
8.b (15 učencev)	0	0	0	0	2	13,3
9.c (15 učencev)	0	0	3	20	1	6,7
Povprečje %		**1,25**		**7,7**		**9**

Tabela 6: Število (frekvence) in odstotki prezrtih in izključenih učencev v oddelkih z OP

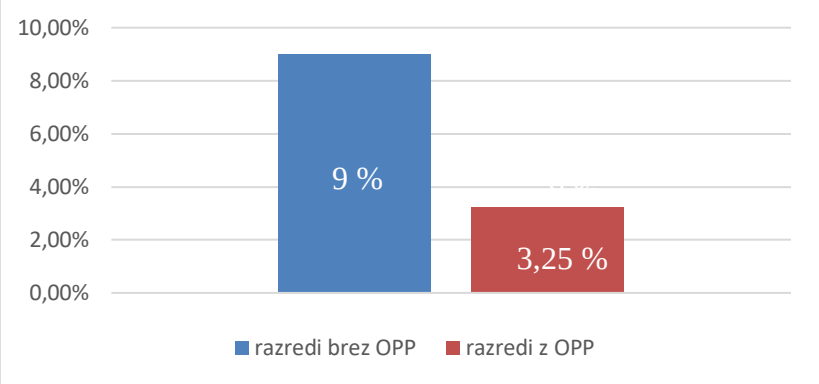
Oddelek z OPP	**Št. prezrtih učencev** *(0 negativnih, 0 pozitivnih izbir)*		**Št. izključenih učencev** *(samo negativne izbire)*		**Ožji izbor izključenih** *(6+ negativnih izbir, 1 pozitivna)*	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
5.b (18 učencev)	0	0	2	11,1	1	5,5
8.a (14 učencev)	0	0	0	0	0	0
8.a (26 učencev)	0	0	3	11,5	1	3,8
8.b (27 učencev)	3	11,1	5	18,5	1	3,7
Povprečje		**2,7**		**10,3**		**3,25**



Slika 7: Odstotki prezrtih učencev v oddelkih z in brez OPP



Slika 8: Odstotki izključenih učencev v oddelkih z in brez OPP



Slika 9: Odstotki ožjega izbora izključenih učencev v oddelkih z in brez OPP

Na osnovi dobljenih rezultatov smo razbrali, da je delež prezrtih učencev v razredih, v katerih so tudi OPP, večji kot v razredih brez OPP. Tudi delež izključenih učencev je v razredih z OPP večji kot v razredih brez OPP. V razredih z OPP je povprečno 1,5 % več prezrtih učencev in 2,6 % več zavrnjenih kot v razredih brez OPP. Zanimivo pa je, da je delež učencev, ki so v ožjem izboru izključenih (imajo poleg veliko negativnih tudi eno pozitivno izbiro), veliko večji v razredih brez OPP kot v razredih z OPP (v povprečju za skoraj 6 %). Ta rezultat nakazuje, da imajo izključeni učenci v oddelkih brez OPP nekoliko več možnosti za vključevanje (družijo se vsaj z enim sošolcem) kot v oddelkih z OPP. Glede na pridobljene podatke lahko 3. hipotezo zavrnemo.

4.4 Hipoteza 4: V razredih, v katerih so tudi OPP, je potrebnih manj kazni kot v razredih brez OPP.

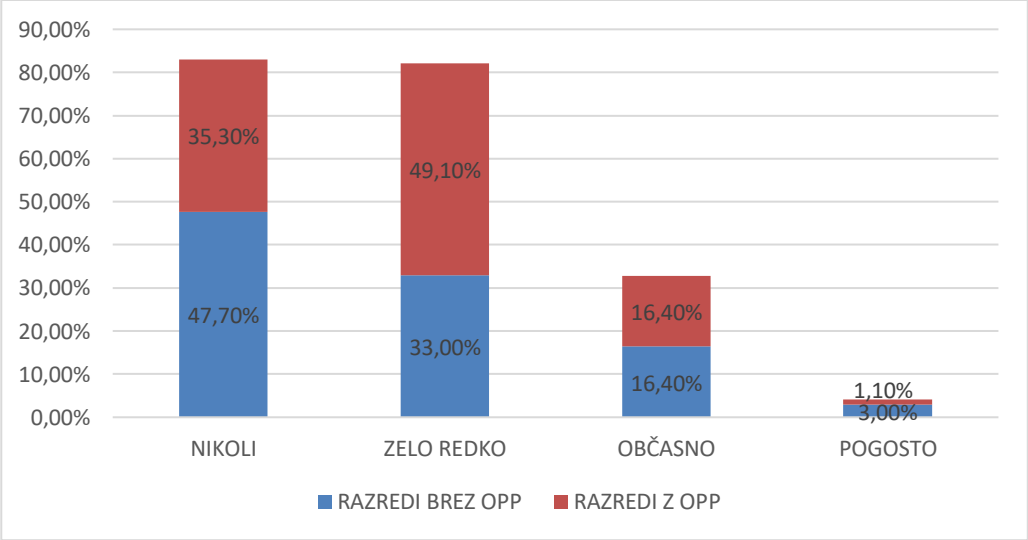
To hipotezo smo preverjali s pomočjo petih vprašanj. Pri prvem vprašanju smo učence prosili, naj obkrožijo en odgovor (od štirih možnih), kako pogosto menijo, da so v šoli kaznovani (vsak zase). Dobili smo sledeče rezultate:

Tabela 7: Pogostost kaznovanja v šoli v oddelkih brez OPP (v frekvencah in odstotkih)

Oddelki brez OPP	**NIKOLI**		**ZELO REDKO**		**OBČASNO**		**POGOSTO**	
5.a (17 učencev)	9	53,0 %	6	35,3 %	1	5,9 %	2	11,8 %
7.b (18 učencev)	8	44,4 %	7	38,9 %	2	11,1 %	0	0 %
8.b (11 učencev)	4	36,4 %	4	36,4 %	3	27,3 %	0	0 %
9.c (14 učencev)	8	57,1 %	3	21,4 %	3	21,4 %	0	0 %
Povprečje		**47,7 %**		**33,0 %**		**16,4 %**		**3,0 %**

Tabela 8: Pogostost kaznovanja v šoli v oddelkih z OPP (v frekvencah in odstotkih)

Oddelki z OPP	**NI-KOLI**		**ZELO RED-KO**		**OBČA-SNO**		**POGOSTO**	
5.b (18 učencev)	7	38,9 %	10	55,6 %	1	5,6 %	0	0 %
8.a (12 učencev)	4	33,3 %	6	50,0 %	3	25,0 %	0	0 %
8.a (22 učencev)	7	31,8 %	9	40,9 %	5	22,7 %	1	4,5 %
8.b (16 učencev)	6	37,5 %	8	50,0 %	2	12,5 %	0	0 %
Povprečje		**35,3 %**		**49,1 %**		**16,4 %**		**1,1 %**



Slika 10: Pogostost kaznovanja v šoli v oddelkih z in brez OPP (%)

V razredih, v katerih so tudi OPP, je o pogostosti kaznovanja poročal v povprečju manjši delež učencev kot v razredih brez OPP. V obeh vrstah razredov je enak delež učencev poročal, da so občasno kaznovani. Večji delež učencev v razredih z OPP je poročal, da so redko kaznovani, manjši pa, da niso nikoli kaznovani. Pri izračunu χ^2-testa smo zaradi premajhnega števila frekvenc (manj kot 5) združili frekvence odgovorov »občasno« in »pogosto« ter dobili vrednost $\chi^2\,(2) = 3{,}1$ in $p = 0{,}21$. Vrednost χ^2 je manjša od kritične vrednosti $\chi^2 = 5{,}99$ (pri $df = 2$ in $p = 0{,}05$), zato lahko sklepamo, da sta spremenljivki neodvisni. Pogostost kaznovanja ni

povezana s prisotnostjo OPP v oddelkih. Na osnovi rezultatov prvega vprašanja zaključimo, da 4. hipoteza ni potrjena.

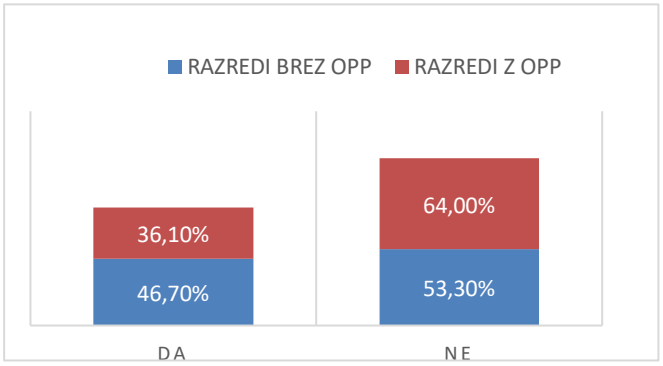
Pri naslednjem vprašanju so učenci dobili navodila, naj obkrožijo eno izmed dveh možnosti: ali menijo, da v razredu kršijo pravila, ali ne.

Tabela 9: Mnenje učencev, ali se pravila kršijo (oddelki brez OPP)

Razred brez OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.a (17 učencev)	4	23,5	13	76,5
7.b (18 učencev)	8	44,4	10	55,6
8.b (11 učencev)	6	54,5	5	45,5
9.c (14 učencev)	9	64,3	5	35, 7
Povprečje		**46,7**		**53,3**

Tabela 10: Mnenje učencev, ali se pravila kršijo (oddelki z OPP)

Razred z OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.b (18 učencev)	5	27,8	13	72,2
8.a (12 učencev)	3	25,0	9	75,0
8.a (22 učencev)	16	72,7	6	27,3
8.b (16 učencev)	3	18,8	13	81,3
Povprečje %		**36,1**		**64**



Slika 11: Mnenje učencev, ali se pravila kršijo v oddelkih z in brez OPP (%)

Iz primerjave povprečnih deležev odgovorov o kršenju razrednih pravil vidimo, da v razredih z OPP učenci manj kršijo pravila kot v razredih brez OPP. Vendar pa izračun Hi-2 χ^2-testa na osnovi vsote frekvenc odgovorov kaže, da 4. hipoteze (pri tem vprašanju) ne moremo potrditi (izračunali smo vrednost χ^2 (1) = 0,366 in p = 0,545 , ki je manjša od kritične vrednosti χ^2 = 3,84 pri df = 1 in p = 0,05 ter nakazuje neodvisnost med spremenljivkama).

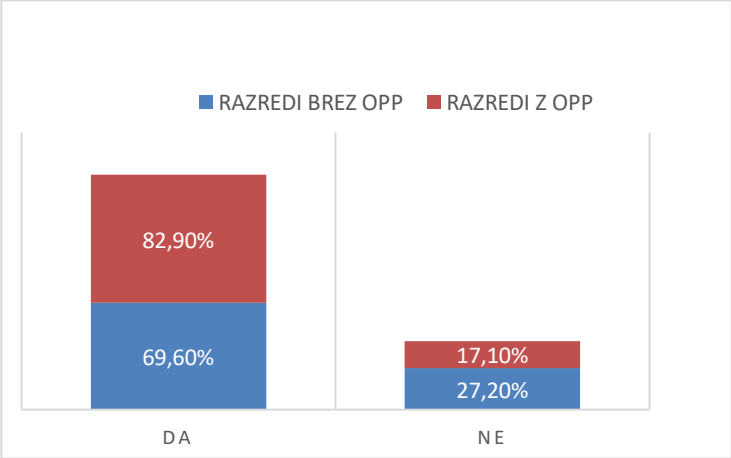
Pri tretjem vprašanju za preverjanje te hipoteze smo učence vprašali, ali menijo, da učitelji posameznike v njihovem razredu pogosto oštevajo, ali se s tem ne strinjajo. Rezultati so sledeči:

Tabela 11: Mnenje učencev, ali učitelji pogosto oštevajo posameznike (oddelki brez OPP)

Razred brez OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.a (17 učencev)	14	82,4	2	11,8
7.b (18 učencev)	11	61,1,	7	38,9
8.b (11 učencev)	7	63,6	2	18,2
9.c (14 učencev)	10	71,4	4	40,0
Povprečje		**69,6**		**27,2**

Tabela 12: Mnenje učencev, ali učitelji pogosto oštevajo posameznike (oddelki z OPP)

Razred z OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.b (18 učencev)	14	77,8	4	22,2
8.a (12 učencev)	11	91,7	1	8,3
8.a (22 učencev)	15	68,2	7	31,8
8.b (16 učencev)	15	93,8	1	6,3
Povprečje		**82,9**		**17,1**



Slika 12: Mnenje učencev, ali učitelji pogosto oštevajo posameznike (%)

Primerjava povprečnih odgovorov DA in NE med oddelki z in brez OPP nakazuje, da večji delež učencev v razredih z OPP meni, da učitelji pogosto oštevajo učence, kot jih meni delež v razredih brez OPP. Ti rezultati ne pritrjujejo 4. hipotezi. Tudi s χ^2-testom na osnovi vsote frekvenc odgovorov DA in NE v obeh vrstah oddelkov smo 4. hipotezo (pri tem vprašanju) zavrnili (izračunali smo vrednost χ^2 (1) = 0,92 in p = 0,336, ki je manjša od kritične vrednosti χ^2 = 3, 84 pri df = 1 ter p = 0,05).

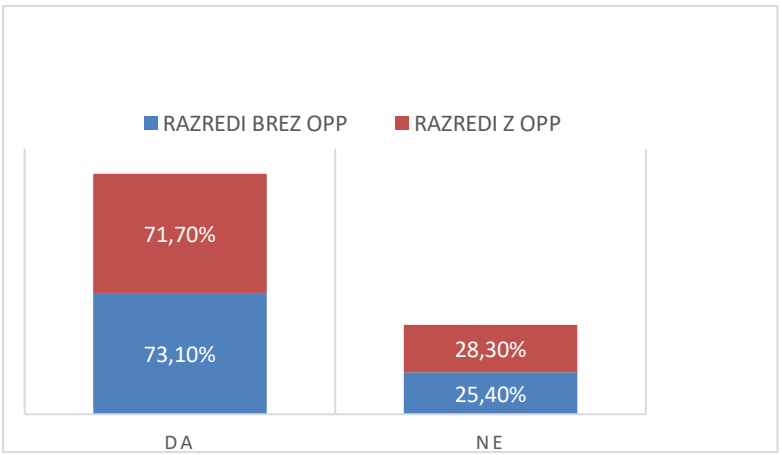
Pri četrtem vprašanju so učenci obkrožili, ali se strinjajo ali se ne strinjajo s trditvijo, da so posamezniki v njihovem razredu pogosto kaznovani.

Tabela 13: Mnenje učencev, ali so posamezniki pogosto kaznovani (oddelki brez OPP)

Razred brez OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.a (17 učencev)	16	94,1	0	0
7.b (18 učencev)	12	66,7	6	33,3
8.b (11 učencev)	9	81,8	2	18,2
9.c (14 učencev)	7	50,0	7	50,0
Povprečje		**73,1**		**25,4**

Tabela 14: Mnenje učencev, ali so posamezniki pogosto kaznovani (oddelki z OPP)

Razred z OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.b (18 učencev)	8	44,4	10	55,6
8.a (12 učencev)	12	100	0	0
8.a (22 učencev)	19	86,4	3	13,6
8.b (16 učencev)	9	56,3	7	43,8
Povprečje		**71,7**		**28,3**



Slika 13: Mnenje učencev, ali so posamezniki pogosto kaznovani (%)

Primerjava povprečnih deležev odgovorov DA in NE med oddelki z in brez OPP kaže, da se zaznava, kako pogosto so posamezniki v razredu kaznovani, ne razlikuje med njimi. Tudi ti rezultati ne pritrjujejo 4. hipotezi. Prav tako natančnejši izračun χ^2-testa nakazuje, da lahko hipotezo zavrnemo (izračunana vrednost χ^2 (1) = 0,25 in p = 0,616, ki predstavlja manjšo vrednost od kritične vrednosti $\chi^2 = 3,84$ pri df = 1 ter p = 0,05).

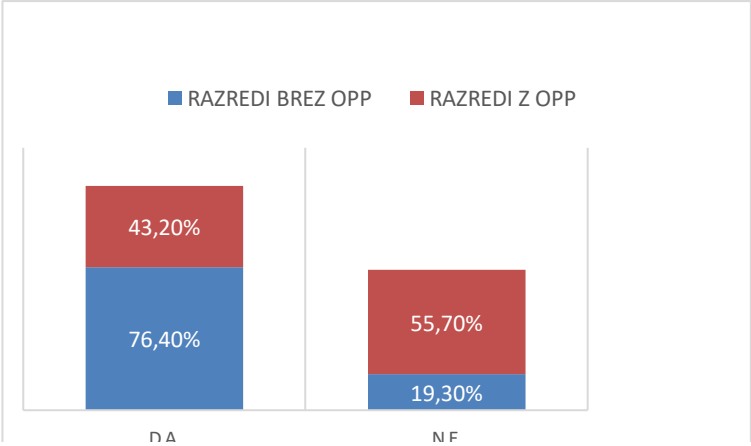
Pri zadnjem vprašanju so učenci morali obkrožiti, ali se strinjajo oz. ne strinjajo s trditvijo, da jih učitelji pohvalijo, če se držijo pravil. Rezultati so prikazani v tabeli:

Tabela 15: Mnenje učencev, ali jih učitelji pohvalijo, če se držijo pravil (oddelki brez OPP)

Razred brez OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.a (17 učencev)	15	88,2	1	5,9
7.b (18 učencev)	11	61,1	5	27,8
8.b (11 učencev)	7	63,6	4	36,4
9.c (14 učencev)	13	92,9	1	7,2
Povprečje		**76,4**		**19,3**

Tabela 16: Mnenje učencev, ali jih učitelji pohvalijo, če se držijo pravil (oddelki z OPP)

Razred z OPP	**DA**		**NE**	
	f	%	f	%
5.b (18 učencev)	2	11,1	16	88,9
8.a (12 učencev)	5	41,7	7	58,3
8.a (22 učencev)	14	63,7	7	31,8
8.b (16 učencev)	9	56,2	7	43,8
Povprečje		**43,2**		**55,7**



Slika 14: Mnenje učencev, ali jih učitelji pohvalijo, če se držijo pravil v oddelkih z in brez OPP (%)

Primerjava povprečnih deležev odgovorov DA in NE med oddelki z in brez OPP kaže, da učenci v razredih z OPP menijo, da jih učitelji manjkrat pohvalijo kot učence v razredih brez OPP. To je nasprotno od zastavljene 4. hipoteze. Izračun χ^2-testa podobno pokaže, da sta spremenljivki soodvisni, tj. da so zaznave učiteljeve pohvale povezane z vrsto oddelka – ali so v njem OPP ali ne (vrednost χ^2 (1) = 27,27 in p = 0,000, ki je večja od kritične vrednosti χ^2 = 3,84 pri df = 1 in p = 0,05). Rezultat kaže razlike v obratno smer, kot smo zastavili v hipotezi, zato jo zavrnemo.

Na osnovi vseh petih delnih testov sklepamo, da 4. hipoteza ni potrjena (noben od petih delnih testov ji ne pritrdi).

4.5 Hipoteza 5: V razredih, v katerih so tudi OPP, so učenci učno uspešnejši kot v razredih brez OPP.

To hipotezo smo preverjali s pomočjo več vprašanj. Najprej smo učence prosili, naj s številkami od 1 do 5 napišejo, kakšne ocene so večinoma imeli ob polletju v spričevalu.

Tabela 17: Ocene ob polletju (v oddelkih brez OPP)

Razred brez OPP	**Povprečje ocen (1–5)**
5.A (17 učencev, 17 sodelujočih)	4
7.B (20 učencev, 18 sodelujočih)	3,5
8.B (15 učencev, 11 sodelujočih)	3,14
9.C (15 učencev, 14 sodelujočih)	3,37
Povprečje	**3,50**

Tabela 18: Ocene ob polletju (v oddelkih z OPP)

Razred z OPP	**Povprečje ocen (1–5)**
5.B (18 učencev, 18 sodelujočih, 1 OPP), 1 OPP uspeh: 3–5	4,28
8.A (14 učencev, 12 sodelujočih, 1OPP), 1 OPP uspeh: 4	3,5
8.A (26 učencev, 22 sodelujočih, 4 OPP), 4 OPP uspeh: 5,3; 2,3	3,5
8.B (27 učencev, 16 sodelujočih, 5 OPP), 1 OPP uspeh: 2	3,95
Povprečje	**3,80**

Zbrani podatki kažejo, da so med oddelki z in brez OPP zgolj majhne razlike v povprečnem učnem uspehu ob polletju. Oddelki z OPP imajo za 0,30 točke višji učni uspeh kot oddelki brez OPP.

Nato smo jih prosili, naj s številkami od 1 do 5 napišejo, kakšne ocene pričakujejo ob koncu šolskega leta v spričevalu.

Tabela 19: Ocene na koncu šol. leta (pričakovanja) v oddelkih brez OPP

Razred brez OPP	**Povprečje ocen (1–5)**
5.A (17 učencev , 17 sodelujočih)	3,96
7.B (20 učencev, 18 sodelujočih)	3,69
8.B (15 učencev, 11 sodelujočih)	3,33
9.C (15 učencev, 14 sodelujočih)	4,13
Povprečje	**3,77**

Tabela 20: Ocene na koncu šol. leta (pričakovanja) v oddelkih z OPP

Razred z OPP	**Povprečje ocen (1–5)**
5.B (18 učencev, 18 sodelujočih,1 OPP), 1 OPP uspeh: 3–5	4,27
8.A (14 učencev, 12 sodelujočih, 1OPP), 1 OPP uspeh: 4–5	3,58
8.A (26 učencev, 22 sodelujočih, 4 OPP), 4 OPP uspeh: 5,3; 2,3	3,32
8.B (27 učencev, 16 sodelujočih, 5 OPP), 1 OPP uspeh: 1–2	3,78
povprečje	**3,73**

Podatki pri tem vprašanju kažejo, da imajo učenci v oddelkih brez OPP v povprečju rahlo višja pričakovanja glede učnega uspeha kot v oddelkih z OPP (razlika je zgolj 0,04 točke).

V razredih z OPP je povprečje ocen ob polletju rahlo višje od pričakovanja povprečnih ocen na koncu šolskega leta (razlika je 0,07 točke). V razredih brez OPP pa je povprečje ocen ob polletju nekoliko nižje, kot so pričakovanja povprečnih ocen na koncu šolskega leta (razlika je 0,27 točke). Bistvenih razlik pri odgovorih na obe vprašanji o uspehu med oddelki z in brez OPP ni, zato hipoteze ne moremo potrditi.

V nadaljevanju sledijo še rezultati vprašanj, pri katerih so učenci označili, ali obiskujejo dopolnilni pouk in ali imajo v šoli individualno strokovno pomoč.

Tabela 21: Obiskovanje dopolnilnega pouka (oddelki brez OPP)

Razred brez OPP	**DA**		**NE**	
5.A (17 učencev, **17** sodelujočih)	9	53 %	7	41,2 %
7.B (20 učencev, **18** sodelujočih)	4	22,2 %	14	77,8 %
8.B (15 učencev, **11** sodelujočih)	3	27,3 %	8	72,8 %
9.C (15 učencev, **14** sodelujočih)	3	21 %	11	78,6 %
Povprečje	**4,75 otroka**	**30,9 %**	**10 otrok**	**67,5%**

Tabela 22: Obiskovanje dopolnilnega pouka (oddelki z OPP)

Razred z OPP	**DA**		**NE**	
5.B (18 učencev, **18** sodelujočih, 1 OPP)	4 (1 OPP)	22,2 %	14	77,8 %
8.A (14 učencev, **12** sodelujočih, 1 OPP)	3 (0 OPP)	25 %	8 (1 OPP)	66,7 %
8.A (26 učencev, **22** sodelujočih, 4 OPP)	7 (2 OPP)	31,8 %	15 (2 OPP)	68,2 %
8.B (27 učencev, **16** sodelujočih, 5 OPP)	4	25 %	12 (1 OPP)	75 %
Povprečje	**4,5 otroka**	**26 %**	**12,25 otro-ka**	**72 %**

Tabela 23: Učenci, ki so/niso deležni individualne strokovne pomoči (v oddelkih brez OPP)

Razred brez OPP	**DA**		**NE**	
5.A (17 učencev, **17** sodelujočih)	2	11,8 %	14	82,35 %
7.B (20 učencev, **18** sodelujočih)	1	5,55 %	17	94,4 %
8.B (15 učencev, **11** sodelujočih)	0	0 %	11	100 %
9.C (15 učencev, **14** sodelujočih)	2	14,3 %	12	85,7 %
Povprečje	**1,25 otroka**	**8 %**	**13,5 otroka**	**90,6 %**

Tabela 24: Učenci, ki so/niso deležni individualne strokovne pomoči (v oddelkih z OPP)

Razred z OPP	**DA**		**NE**	
5.B (18 učencev, **18** sodelujočih, 1 OPP)	2 (1 OPP)	11,1 %	16	88,9 %
8.A (14 učencev, **12** sodelujočih, 1 OPP)	0 (0 OPP)	0 %	12 (1 OPP)	100 %
8.A (26 učencev, **22** sodelujočih, 4 OPP)	4 (3 OPP)	18,2 %	18 (1 OPP)	81,8 %
8.B (27 učencev, **16** sodelujočih, 5 OPP)	3 (1 OPP)	18,8 %	13	81,25 %
Povprečje	**2,25 otroka**	**12 %**	**14,75 otro-ka**	**88 %**

V razredih z OPP je manjši delež učencev označil, da obiskuje dopolnilni pouk kot v razredih brez OPP (razlika je 4,9 %). Je pa več učencev v razredih z OPP deležnih individualne strokovne pomoči kot v razredih brez OPP (za 4 % več). Hipoteze na osnovi primerjave povprečnega deleža učencev z dopolnilnim poukom oz. individualno strokovno pomočjo med oddelki z in brez OPP ne moremo ne potrditi ne zavrniti. Vendar pa izračuna χ^2-testa pri obeh tabelah nakazujeta jasnejše zaključke. Pri prvem testu (podatki so prikazani v tabelah 21 in 22) smo izračunali vrednost χ^2 (1) = 0,43 in p = 0,51, ki je manjša od kritične vrednosti (χ^2 = 3,84 pri df = 1 in p = 0,05), kar nakazuje, da obiskovanje dopolnilnega pouka ni povezano s sestavo oddelkov z ali brez OPP. Pri drugem testu (podatki so prikazani v tabelah 23 in 24) smo izračunali vrednost χ^2 (1) = 0,73 in p = 0,393, ki je prav tako manjša od kritične vrednosti (χ^2 = 3,84 pri df = 1 in p = 0,05) ter nakazuje neodvisnost spremenljivk oziroma da individualna strokovna pomoč ni povezana s sestavo oddelkov z ali brez OPP. Na osnovi teh izračunov lahko 5. hipotezo zavrnemo.

Na osnovi vseh delnih testov lahko sklenemo, da je 5. hipoteza zavrnjena, saj je ne potrjujejo vsi trije delni testi.

5. RAZPRAVA

V tem poglavju smo na osnovi zgoraj opisanih rezultatov komentirali naše ugotovitve in jih povezali z dosedanjimi spoznanji raziskav ter teorije.

H1: Prva hipoteza ni potrjena. Klima v razredih, v katerih so tudi OPP, ni bolj pozitivna in spodbudnejša kot v razredih brez OPP. Nad tem rezultatom smo bili presenečeni, saj je poudarek na pozitivni klimi pomemben ne glede na prepričanja nekaterih učiteljev in staršev, da se otroci hodijo v šolo ali vrtec le učit. Kot pravi Kozina, ne smemo pozabiti, da poteka učenje vedno v odnosu, torej med učiteljem in učencem, prav tako pa tudi skozi odnos med učitelji in učenci samimi (Kozina idr., 2018). Sklepamo, da so naši rezultati takšni, ker trud za dobro razredno klimo v razredih, zajetih v raziskavo, morda ne poteka kontinuirano vsakodnevno. Učitelji so na tem področju verjetno premalo podkovani, morda pa bi morali tudi več vlagati v medsebojno pomoč in razvoj empatije pri učencih. V nasprotnem primeru učenci ne morejo razumeti drugačnega pogleda od svojega in ne sprejemajo drugačnosti. Posledično tudi klima v razredih verjetno ni pozitivna in spodbudna.

H2: Druga hipoteza je potrjena. Klima v razredih, v katerih so tudi OPP, je stabilnejša kot v razredih brez OPP. Če se navežemo na zavrnjeno prvo hipotezo: klima v razredih z OPP je torej stabilnejša, vendar manj prijazna. Zdi se, da učitelji ne naredijo ničesar za izboljšanje klime – je, kakršna je; takšna, kot se je vzpostavila v odnosih med učenci. Kaj bi bilo treba narediti, da bi spodbudili spremembe v pozitivno klimo? Zanjo so v razredu vsekakor najbolj od vseh odgovorni učitelji. Njihov (dober) stik z razredom je ključen za uspešno vzpostavitev discipline ter posledično dobre, stabilne klime. Vključevati morajo vse učence, še posebej pa učence s posebnimi potrebami (Rutar, 2017). Učiteljev način vodenja razreda je izredno pomemben. Poleg doseganja ciljev in kurikula mora oblikovati tako vzdušje, ki bo spodbujalo aktivno vključenost učencev, kot učenje in raziskovanje (Peklaj in Pečjak, 2015). Seveda pa pri uspešni vzpostavitvi stabilne razredne klime verjetno igrajo pomembno vlogo tudi drugi dejavniki: odnosi med učenci; odnosi v družinah, iz katerih prihajajo; splošna kultura šole in družbe – tudi svetovalni delavci imajo velik vpliv (z delom z OPP, s strokovno oporo učiteljem pri delu z OPP, z delavnicami razvijanja empatije, domišljije in čustev, s sodelovanjem med vsemi učenci itd.). Morda to ni prisotno v vseh razredih šol, vključenih v raziskavo.

H3: Tretja hipoteza ni potrjena. V razredih z OPP ni manj izključenih in prezrtih učencev kot v razredih brez OPP, ampak več. Tukaj velja poudariti večdimenzionalni koncept inkluzivno-

sti, ki v opredelitvi ne upošteva le več ravni inkluzivnosti (fizične oz. numerične, socialne in psihološke), marveč tudi različna prizorišča ter stopnje inkluzivnosti. Če želimo doseči inkluzijo, se je treba preizpraševati, ali se učenec čuti pripadnega skupnosti oz. je pripoznan od drugih članov skupnosti. Treba je biti pozoren na različna prizorišča udejanjanja inkluzivnosti (inkluzija se poleg pouka udejanja tudi v interakcijah znotraj razreda, pa tudi znotraj neformalnih dejavnostih na šoli, med posameznim učencem in enim ali več odraslimi), prav tako pa moramo biti pozorni še na stopnjo učenčeve vključenosti. Inkluzija namreč omogoča situacije, v katerih je učenec lahko vključen v nekatera družbena prizorišča, a hkrati tudi izključen iz drugih (Lesar, 2020). Zanimivo v naši raziskavi je, da je delež učencev, ki so v ožjem izboru izključenih, zares veliko večji v razredih brez OPP kot v razredih z OPP – torej so med razredi v stopnji inkluzivnosti prisotne velike razlike, verjetno tudi na različnih ravneh inkluzivnosti (psihološki, socialni, epistemološki); na različnih prizoriščih (pri pouku, na šoli, med odmori, pri obšolskih dejavnostih). Morda je učenec pri pouku vključen, na drugih družbenih prizoriščih (npr. v medosebnih odnosih med učenci v razredu) pa izključen, nezaželjen. V naši raziskavi žal ne vemo, koliko od izključenih in prezrtih učencev je otrok s posebnimi potrebami, saj je bil vprašalnik anonimen. Glede na njihovo število v razredu, status »drugačnosti« in rezultate preverjanja prvih dveh hipotez lahko sklepamo, da je večina OPP v teh dveh skupinah.

H4: Četrta hipoteza je prav tako zavrnjena (v razredih, v katerih so tudi OPP, so kazni enako pogoste; kršenje pravil je prisotno v enaki meri, učitelji pa učence oštevajo enako pogosto kot v razredih brez OPP, vendar prejemajo manj pohval za primerno ravnanje). Naše ugotovitve lahko povežemo z raziskavo, ki smo jo omenili v teoretičnem delu, opravljeno v Sloveniji na vzorcu 1.360-ih učiteljev slovenskih osnovnih šol. Pokazala je, da učitelji na naših osnovnih šolah najpogosteje zaznavajo fizično in čustveno izčrpanost ter stres, kadar imajo v razredu prisotne učence z vedenjskimi in s čustvenimi motnjami (Košir idr., 2014). Druga, podobna raziskava je pokazala, da učiteljem zmanjkuje časa za kakovostno delo z OPP; počutijo se preobremenjene, hkrati pa se zavedajo vpliva svojega odnosa in stališč do OPP (Košir idr., 2014). Učenci razredov, v katerih so tudi OPP, imajo v naši raziskavi povsem upravičeno občutek, da jih učitelji pohvalijo manj pogosto, čeprav sta v razredih, v katerih ni OPP, kršenje pravil in kaznovanje dejansko prisotna v enaki meri.

Vodenje razreda je za učitelje v vsakem primeru (v razredih z OPP ali brez njih) izredno kompleksno opravilo, saj jim lahko povzročajo težave številne stvari. Verjetno pa je učitelj v razredih z OPP pod večjim stresom in bolj pozoren na kršitve pravil kot na ustrezno vedenje

učencev, ki bi zahtevalo pohvalo. Možna razloga takega odzivanja sta pomanjkljiva usposobljenost za delo z raznolikimi učenci oz. pomanjkanje časa za dodatno izobraževanje. Verjetno se zato tudi manj posveča klimi v razredu, ki ni prijetna; učitelj ni dober zgled inkluzivnega ravnanja in morda posledično tudi učenci med seboj ne vzpostavijo dobre klime. Upoštevanje skupinskih norm in pravil ter delovna zavzetost prispevata k dobri klimi. Ustrezno delovno vzdušje v razredu omogoča umirjen, ustvarjalen, poglobljen in zavzet proces učenja. Če so vsi učenci vključeni v pouk, bosta disciplina in delovna zavzetost veliki, če pa niso vsi uspešno vključeni, nevključene učence doživljamo kot nedisciplinirane (Rutar, 2017).

H5: Pri peti hipotezi smo primerjali učno uspešnost učencev. Hipotezo smo na osnovi rezultatov zavrnili (v razredih, v katerih so tudi OPP, je povprečna učna uspešnost učencev enaka kot v razredih brez OPP). Seveda bi se tukaj lahko vprašali, kakšni bi bili rezultati, če bi se na slovenskih šolah izvajala inkluzija na resnično pravi način. Vsekakor se strinjamo z Ano Kozina, ki pravi, da kakovost odnosov vpliva na učenje: dober odnos povečuje učenje (Kozina idr., 2018).

Glede na to, da rezultati glede obiskovanja dopolnilnega pouka in individualne učne pomoči ne pritrjujejo tej hipotezi (prejema ju enak delež učencev v razredih z OPP in brez njih), pa bi se veljalo tudi vprašati enako kot Medveš: ali obstajajo pogoji, ki omejujejo svobodo učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu zaradi neupravičenih socialnih pritiskov in diskriminacije? V odgovoru si pritrjuje, ko pravi, da so »…v našem izobraževalnem sistemu takšni pogoji prisotni in nastajajo z izključevanjem drugačnih iz vzgojnega procesa,« in dodaja: »... elementarna oblika omejevanja svobode je namreč povezana z izpostavljenostjo posameznika zaradi dodatne učne pomoči in to ob odobravanju dodatne učne pomoči, ob njenem izvajanju ter ob uporabi drugih podobnih pedagoških sredstev, ki naj bi posamezniku omogočala premagovanje njegovih težav. V bistvu pa gre za neupravičene socialne pritiske, ki povzročajo ali krepijo stigmatizacijo posameznika.« (Medveš, 2017, str. 18) Dodatna učna pomoč in druga podobna pedagoška sredstva ne prispevajo veliko k otrokovemu boljšemu učnemu uspehu ali pa sploh ne prispevajo, če otrok ni motiviran. Tudi mi bi se lahko vprašali, ali sta obiskovanje dopolnilnega pouka in izvajanje individualne učne pomoči zares pokazatelja učne (ne)uspešnosti v naši raziskavi.

Zaključne ugotovitve magistrskega dela: klima v razredih, v katerih so tudi OPP, ni prijaznejša in ni spodbudnejša, je pa stabilnejša kot v razredih brez OPP. V njih je več prezrtih in

izključenih učencev kot v razredih brez OPP. Učenci v razredih z OPP so manj pogosto deležni pohvale učiteljev in so enako pogosto kaznovani kot v razredih brez OPP; v obeh vrstah razredov je enaka tudi učna uspešnost.

5.1 Omejitve raziskave in predlogi

Velika omejitev naše raziskave je , da ugotovitev ne moremo posplošiti na celotno populacijo, saj smo v izbrani vzorec vključili samo osem oddelkov dveh osnovnih šol. Za natančnejše rezultate bi morali vključiti veliko več razredov iz več osnovnih šol. Zanimivo bi bilo tudi primerjati rezultate med šolami na podeželju in šolami v večjih mestih; rezultate med šolami v različnih slovenskih regijah ali rezultate med vsemi triadami OŠ.

Omejitev naše raziskave vidimo tudi v tem, da nekateri učenci kljub razlagi niso razumeli navodil oz. niso razumeli, kaj pomenijo določeni izrazi (individualna strokovna pomoč; odločba o usmerjanju; oštevanje ipd.). Nekateri se verjetno bojijo vprašati po dodatni razlagi, se izpostaviti ali pa se jim morda preprosto ni ljubilo izgubljati časa za to. Nekateri so otroci priseljencev in niso razumeli besed. Da bi se temu izognili, smo že pred izpolnjevanjem vprašalnikov razložili določene izraze in jih vprašali, ali jih razumejo.

Kljub temu da je bil naš namen vključiti le učence zadnje triade, da bi se izognili številnim zgoraj omenjenim omejitvam, smo morali vključiti tudi učence dveh petih razredov, saj na sodelujočih dveh šolah učenci s PP niso bili prisotni v vseh višjih razredih. Mlajši učenci so težje odgovarjali na kompleksna vprašanja in so se jim vprašalniki zdeli težki. To smo rešili tako, da smo učence počasi in na glas vodili skozi vprašanja.

Nekateri učenci so bili tudi nenatančni pri odgovarjanju; podali so več odgovorov tam, kjer je bil zahtevan samo eden, nekateri pa ponekod sploh niso odgovorili.

Veliko učencev na dan anketiranja ni bilo prisotnih v šoli. Tudi zaradi tega so lahko podatki pomanjkljivi, drugačni. Velikokrat so namreč odsotni ravno učenci s PP; morda tudi zato, ker se v razredih neprijetno počutijo.

Možnost napak je tudi v našem štetju rezultatov, tipkanju, prepisovanju, tabeliranju, vstavljanju v grafikone, v napačni interpretaciji in izračunavanju deležev. Da bi se temu izognili, smo rezultate prešteli večkrat; pri računanju deležev smo si pomagali s kalkulatorjem in programom *Excel*, v primeru nezbranosti pa smo si vzeli kratek premor.

Ker so OPP osrednja skupina učencev, s katero se ukvarjamo v našem delu, bi bilo umestno prikazati tudi, kolikšen delež OPP je v vsaki skupini nevključenih učencev v razredu – koliko je prezrtih OPP; koliko OPP je izključenih in koliko OPP je v ožjem izboru izključenih učencev po razredih. Zaradi anonimnosti vprašalnikov tega nismo mogli storiti, kar je velika omejitev za bolj poglobljene analize.

6. SKLEPI

V nadaljevanju navajamo sklepe, ki smo jih oblikovali na osnovi rezultatov, pridobljenih z anketiranjem učencev. Klima v razredih, v katerih so tudi OPP, ni prijaznejša in ni spodbudnejša kot v razredih brez OPP. Menimo, da takemu stanju botruje predvsem to, da inkluzija še morda ni dobro vpeljana v naš šolski sistem oz. še je v njem sploh ni. Učitelji imajo verjetno še vedno preveč predsodkov do učencev s PP in premalo znanja za delo z njimi. Strokovni delavci pa otroke s PP morda prevečkrat pozitivno, prikrito diskriminirajo.

Klima je v razredih z OPP stabilnejša kot v tistih brez OPP. Sklepamo, da zato, ker je v razredih z OPP verjetno potreben stalen trud učiteljev za vključevanje in sobivanje vseh učencev, ki morda velikokrat ni uspešen. Se pa verjetno ravno zaradi otrok s PP klima manj spreminja, saj učenci v razredih nezavedno vzpostavljajo hierarhijo odnosov in delujejo skladno s svojimi bolj zasidranimi, stabilnejšimi pričakovanji.

V razredih z OPP je več prezrtih in izključenih učencev kot v razredih brez OPP. To si razlagamo podobno kot ohranjanje nespremenjene, stabilne razredne klime. Ko so učenci s PP (pozitivno) diskriminirani, se te »nalepke« enostavno ne morejo znebiti. Drugi učenci nanje vedno gledajo kot na drugačne in se z njimi ne želijo družiti. Kdor koli je samo malo podoben OPP ali se druži z njimi, avtomatsko pristane v skupini izključenih, prezrtih, brez stika z drugimi vrstniki (večinskimi, običajnimi, brez PP). Rezultati so pokazali ravno obratno od naših pričakovanj. Predvidevali smo namreč, da bo zaradi več vključevanja, truda za sobivanje in boljše klime v razredih z OPP tudi veliko manj izključenih ter prezrtih učencev. Žal to ne drži.

V razredih z OPP so kazni enako pogoste kot v razredih brez OPP, redkeje pa učitelji pohvalijo učence za primerno vedenje. To je verjetno povezano z manj ugodno klimo v njihovih razredih, ki je tudi manj spremenljiva (oz. stabilnejša), in večjim številom prezrtih ter izključenih učencev, kot kažejo rezultati preverjanja prvih treh hipotez.

V razredih, v katerih so tudi OPP, so učenci enako učno uspešni kot v razredih brez OPP. Prav tako se delež učencev, ki obiskujejo dopolnilni pouk ali so deležni individualne strokovne pomoči, ne razlikuje med razredi z in brez OPP. Pričakovali smo, da bo povprečni učni uspeh v razredih, v katerih so tudi OPP, zaradi spoštljivega sobivanja, sodelovanja, pozitivne klime ipd. občutno višji, vendar to ne drži.

7. PREDLOGI

Z željo, da bi se stanje glede inkluzivnega ravnanja in vključevanja otrok v slovenskih šolah izboljšalo, predlagamo:

- šolsko reformo na organizacijski ravni;
- večjo prožnost programov izobraževanja;
- vpeljavo več možnosti, poti in načinov, kako priti do enakega znanja;
- večji poudarek na motivaciji učencev;
- spodbujanje šolanja več strokovnjakov;
- vpeljavo psihološkega testiranja bodočih študentov, ki bi želeli delati v pedagoških poklicih, svetovalnih službah (da bi preverili, ali imajo razvito empatijo, čustveno inteligenco itd.);
- večje plačilo za pedagoško in svetovalno delo;
- več prakse, da bo boljša usposobljenost izobraževalcev za delo;
- seminarje strokovnega izpopolnjevanja za učitelje, da bodo imeli več znanja in usposobljenosti za delo z OPP;
- več vsebin za delo z OPP v programih formalnega izobraževanja predmetnih in razrednih učiteljev;
- spodbujanje zavedanja, da otroke poleg ovire in medicinske diagnoze morda pomembneje določajo spol, revščina, narodnost, religija;
- posvečanje pozornosti novim mnogokrat neopaženim, manj vidnim oblikam diskriminacije;
- razmislek, ali zagotavljamo pravičnost, seveda poleg vprašanja, kako čim bolje uresničevati inkluzivnost v osnovnošolskih razredih z OPP;
- jasno opredelitev, katerim vrednotam naj sledijo VIZ-institucije (odličnosti in tekmovanju (tržni ideologiji) ali spoštljivemu sobivanju, participaciji);
- odpravljanje oziroma zmanjševanje problematike predsodkov s treningi otrok (s preprečevanji predsodkov; z izboljšanji medskupinskih odnosov; s krepitvijo empatije; z delavnicami vodenih iger vlog; s provokativnimi vprašanji; z usmerjanji učencev k razmisleku o svojih predsodkih; z vajami čuječe meditacije; vajami prepoznavanja svojih čustev, misli, besed in reakcij).

8. VIRI IN LITERATURA

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika, 52*/1, 32–44.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future.* Boulder and London: Paradigm Publishers.

Blum, P. (1999). *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu.* Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.

Brdar, S. (2017). *Načini kaznovanja v osnovni šoli kot jih zaznavajo učenci.* Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Čačinovič Vogrinčič, G., Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino: Soustvarjanje želenih izidov in družinske razvidnosti.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Freinberg, W. (1998). *Common Schools/Uncommon Identities: National Unity & Cultural Difference.* New Haven: Yale University Press.

Gračner, M. (2014). *Medkulturna primerjava stališč učencev do sošolcev s posebnimi potrebami in sociometrični status učencev s posebnimi potrebami v razredu.* Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Gril, A. (2022). *Organizacijska kultura in klima.* Zapiski predavanj pri predmetu Psihološke in inkluzivne teme v VIZ, UL, Fakulteta za socialno delo.

Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. V Killenin, M. in Smetana, J. (ur.), *Handbook of moral development,* (str. 483–516). Psychology Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helsper, C. W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. *Journal für lehrer Innenbildung, 1*(3), 7–15.

Kobolt, A. (2010a). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Socialno pedagoške teme, 08 (str. 7–24). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (2010a). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Socialno pedagoške teme, 08 (str. 115–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja, 23, 110–124*

Kozina, A., Veldin, M., Vidmar, M., Mlekuž, A. in Vršnik Perše, T. (2018). Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela, 49* (3/4), 10–16.

Krapše, Š. (ur.) (2004). *Otroci s posebnimi potrebami.* Nova Gorica: Educa.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 1. 2. 2023 s https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf

Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja. V Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Socialno pedagoške teme, 08 (str. 25-54). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lesar, I. (2018). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V Rutar, D. (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami (str.* 117–139). Kamnik: Cirius Kamnik.

Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti? V Kroflič, R., Vidmar, T. in Skubic Ermenc, K. (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša (str.* 145–164). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 20. 11. 2023 s https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/242

Makarenko, A. S. (1963). *Knjiga za starše.* Ljubljana: Državna založba.

Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike – pedagoški diskurz Vinka Skalarja. *Socialna*
Pedagogika, 21 (1–2), 3–20.

Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I*. Študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mischel, W. (2015). *The marshmallow test: understanding self-control and how to master it.* London: Corgi Books.

Nacionalni kurikularni svet (1998). *Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih.* Področna kurikularna komisija za izobraževanje odraslih. Ljubljana: Adragoški center Slovenije.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2021). *Moč vzgoje: Sodobna vprašanja teorije vzgoje.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli.* Ljubljana: ZIFF UL.

Rovšek, M. (ur.) (2008). *Otroci s posebnimi potrebami: Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju.* Nova Gorica: Educa, Mellior.

Rutar, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost.* Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce: Vključujoča šola (3. zvezek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Santrock, J. W. (2006). *Educational pszchologz. Classroom update. Preparing for praxis and practice.* Boston: McGraw-Hill.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno 15. 9. 2022 s https://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika

Snoj, M. (2015). *Slovenski Etimološki slovar.* Pridobljeno 1. 12. 2022 s https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=193&View=1&Query=%2A

Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika, 2, 64-74.* Pridobljeno 23. 11. 2023 s http://www.downov-sindrom.si/prenosi/Selih-Alenka-Pravne-obv-drzave-pri-vkljuc-otrok-s-PP.pdf

Šircelj, J. (2017). *Vpliv nacionalne kulture na inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in učnimi težavami v Sloveniji in na Japonskem* (Magistrsko delo). Pridobljeno z Repozitorij Univerze v Ljubljani.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). World conference on special needs education: access and quality. UNESCO: Salamanca. Pridobljeno 15. 11. 2023 s https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, pszchoanalzsis, and ethical possibilities in education.* Albanz: State University of New York Press.

Trdina, A. (2016). *Zamišljanje razreda: diskurzivne premestitve in proizvodnja razrednih kultur* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Ustava Republike Slovenije (URS) (1991). Ur. L. RS 33/91-I.

Woolfolk, A., Huges, M. in Walkup, V. (2008). *Psychology in education.* Harlow, England: Pearsons Longman.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1) (2011). Ur. L. RS 58/2011.

Založnik, B. (ur.) (2006). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija.* Nova Gorica: Educa, Melior.

Zgaga, P. (2018). *Ogroženo pedagoško poslanstvo? Je mogoče kaj storiti?* Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela, 49 (3/4), 12-13.

9. PRILOGE

9.1 Anketni vprašalnik

Dragi osnovnošolec/osnovnošolka! Pred tabo je kratek vprašalnik, namenjen raziskovanju razredne klime in uspešnosti. Vsi podatki bodo ostali anonimni, namenjeni so izključno študijski dejavnosti.

Kateri razred obiskuješ? _____

Koliko si star? _____

Obkroži, katerega spola si? *MOŠKI / ŽENSKI*

Napiši imena treh sošolk/sošolcev, s katerimi se najraje družiš.
(*Zapiši imena, NE vzdevkov. Če ima v razredu še kdo isto ime, dopiši še začetno črko priimka.)*

_____
_____
_____

Napiši imena treh sošolk/sošolcev, s katerimi se <u>ne</u> želiš družiti.
(*Zapiši imena, NE vzdevkov. Če imajo soimenjaka/injo, dopiši še začetno črko priimka.)*

_____
_____
_____

Obkroži kako pogosto si v šoli kaznovan/a:

NIKOLI / ZELO REDKO / OBČASNO / POGOSTO

OBKROŽI, če je tako ali če ni.

V razredu pogosto kršimo pravila.	TAKO JE	NI TAKO
Učitelji pogosto oštevajo posameznike v našem razredu.	TAKO JE	NI TAKO
Posamezniki v našem razredu so velikokrat kaznovani.	TAKO JE	NI TAKO
Kazni za kršitve pravil so znane vnaprej.	TAKO JE	NI TAKO
Če se držimo pravil, nas učitelji pohvalijo.	TAKO JE	NI TAKO
Obiskujem dopolnilni pouk.	TAKO JE	NI TAKO
Pri učenju imam individualno strokovno pomoč.	TAKO JE	NI TAKO
Imam odločbo o usmerjanju.	TAKO JE	NI TAKO

Na črto odgovori s številkami od 1 do 5.

- Kakšne ocene si večinoma imel/a ob polletju v spričevalu? _____

- Kakšne ocene boš večinoma imel/a v spričevalu na koncu šolskega leta? _____

S križcem označi eno prazno polje pri vsaki trditvi, koliko se strinjaš (je tako) ali se ne strinjaš (ni tako).

	NI TAKO	**VEČINOMA NI TAKO**	**VČASIH JE TAKO, VČASIH NE**	**POGOSTO JE TAKO**	**TAKO JE**
Z večino sošolk/sošolcev v razredu se dobro razumem.					
V razredu se punce družijo med sabo in fantje med sabo.					
Nekateri sošolci/sošolke so moji dobri prijatelji.					
V našem razredu se počutim sprejeto.					
V razredu se med seboj dobro poznamo.					
Sošolci/ sošolke se zanimajo zame.					
V razredu radi sodelujemo med seboj.					
V razredu se nekateri držijo (bolj) sami zase.					
Pri pouku se v razredu pogovarjamo, razpravljamo med seboj in z učitelji.					
V razredu se veliko pogovarjamo med odmori in pri drugih dejavnostih.					
Lahko je najti skupino sošolcev za skupno delo.					
Neuspeh nekaterih sošolcev me užalosti.					
Ko kdo dobi dobro oceno, sem vesel/a zanj/o.					
Če kdo česa pri pouku ne razume, mu pomagam.					
Če česa ne razumem, mi sošolci pomagajo.					
V razredu radi med seboj tekmujemo, da vidimo, kdo je najboljši.					
Najuspešnejši učenci se v razredu družijo skupaj.					
Manj uspešni učenci se v razredu družijo skupaj.					
V razredu se veliko prepiramo.					
Nekateri v razredu (stalno) motijo pouk.					
Manjša skupina učencev se drži zase in ne sodeluje z drugimi.					
Nekateri ne spoštujejo svojih sošolcev.					
Vsi sošolci/sošolke v razredu se spoštujemo med seboj.					
Če je kdo v razredu manj uspešen, ga sošolci zafrkavajo.					

V našem razredu se nekateri počutijo/počutimo neprijetno.					
Učenci se dogovarjamo o pravilih na začetku leta.					
Učitelji postavijo pravila v razredu.					
Učitelji predstavijo pravila, vendar lahko učenci še kakšnega dodamo ali spremenimo.					
V našem razredu se pravila velikokrat spreminjajo.					
V razredu pogosto menjavam prijatelje.					
V razredu se ne počutim varno.					
Nikoli ne vem, komu od sošolk/sošolcev lahko zaupam.					
Nikoli ne vem, kako se bom v razredu počutil/a naslednji dan.					
Če se s sošolko/sošolcem skregam, se z njo/njim ne družim več.					
Odnosi v mojem razredu se pogosto spreminjajo.					