

Naslov članka/Article:

Vključujoča šola – izjema ali pravilo

Inclusive School – Exception or Rule

Avtor/Author:

Dr. Jana Grah

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 3/2017, letnik 19

ISSN 1408-7820

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2017

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/razredni-pouk/>



Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce



Dr. Jana Grah,

Zavod RS za šolstvo

Vključujoča šola – izjema ali pravilo

POVZETEK: Vključujoča šola se razume kot šola, v kateri se vidi in sliši vsak učenec in učitelj ter se ustvari spodbudno vključujoče učno okolje. Za doseganje vključujoče šole morajo biti učitelji pripravljene soočiti se z raznolikostjo učencev na vseh področjih razvoja (telesni, spoznavni, čustveno-osebnostni, socialni) in kulture, videti in slišati vsakogar, imeti znanja in veščine ter biti pripravljene za učenje in izzive. Vključevanje je kompleksen proces, ki zajema različne dejavnike. Med ključne štejejo strategije formativnega spremljanja, razvoj spodbudnega, psihološko varnega učnega okolja, vključujoče vodenje, čustveno in socialno opismenjevanje ter ustvarjanje in delovanje v učeči se skupnosti.

Ključne besede: koncept vključevanja, učno okolje, formativno spremljanje, vodenje razreda za dobro klimo in vključenost, socialno in čustveno opismenjevanja, učeča se skupnost



Taka razdelitev učiteljem omogoča skrbnejše vrednote-nje, načrtovanje in izboljševanje posameznih elementov ter razmislek o njihovi vlogi pri oblikovanju le-teh.

Kakšna je vloga učiteljev pri oblikovanju učnih okolij?

Pri oblikovanju vključujočega **fizičnega učnega okolja** so učitelji pozorni na svoje potrebe in potrebe učencev. Zato prostor v razredu uredijo tako, da jim omogoča ne le izvajanje pestrega in osmišljenega pouka, različnih dejavnosti in vključenosti, ampak tudi dobro fizično počutje. Prisluhnejo učencem in jim omogočijo soustvarjanje ureditve razreda za dobro fizično počutje (npr. mize in stole uredijo tako, da lahko učenci ves čas sodelujejo; v razredu so razstavljeni izdelki učencev; dodatni materiali, viri, didaktični pripomočki in igre so prosto dostopni in učencem na dosegljivem mestu ...).

Učitelji s pomočjo formativnega spremljanja oblikujejo vključujoče didaktično učno okolje po meri vsakega učenca. Tako upoštevajo močna in šibka področja učencev, njihove potrebe, zmožnosti in osebne cilje ter v skladu s tem izbirajo raznolike strategije, pristope in pripomočke, s katerimi zagotovijo aktivno sodelovanje učencev (npr. izdelovanje pripomočkov skupaj z učenci; izdelovanje lastnih pripomočkov; raba različnih pripomočkov, pri čemer upošteva njihove potrebe).

Pri oblikovanju **socialnega učnega okolja** učitelji razvijajo realna pričakovanja do učencev ter tako spodbujajo pozitivno klimo (npr. z verbalno in neverbalno komunikacijo izražajo spoštovanje do vseh učencev; verjamejo, da je vsak učenec lahko uspešen in ima visoka, vendar realna pričakovanja do vseh učencev; ustvarjajo pogoje za dobro psihično počutje, ko se učenci počutijo sprejete in upoštevane; premišljeno ravnaajo ob neustreznem vedenju učencev, jih usmerjajo v ustrezna ravnanja in manj opozarjajo na napake; v učni proces vključujejo pristope, ki omogočajo sodelovanje in nudenje medvrstniške pomoči).

Ko govorimo o **kurikularnem učnem okolju**, mislimo na učiteljevo izbiro raznovrstnih pristopov in dejavnosti, ki jih prilagaja vsem učencem, glede na prepoznane njihove posebne potrebe, sposobnosti in nadarjenosti ter zagotavlja optimalne priložnosti za učenje in uspeh (npr. učitelji načrtujejo diferenciacijo, individualizacijo, personalizacijo, prilagoditve za učence z učnimi težavami; učencem omogočajo, da izkazujejo znanje na različne načine; snujejo dejavnosti, s katerimi krepijo njihova močna področja – vključujejo jih v vrstniško pomoč). (Grah, 2013; Grah, 2017. str. 10–11)

»Spodbudno učno okolje vključuje tudi pravšnjo mero obremenjevanja, dovolj kakovostnih odmorov za regeneracijo in gibanja za aktivacijo« (Grah, 2017. str. 10).



Slika 2: Didaktični material na vozičku

Kako in zakaj se učitelji povezujejo s starši učencev na poti do vključujoče šole?

Na razvoj vključujoče šole vplivajo tudi starši otrok. So ključni del učenčevega primarnega okolja. Ker v domačem okolju poteka tudi učenje, se lahko poimenuje kot »domače« učno okolje. V njem starši pomagajo otroku pri pripravi na pouk, spremljajo šolsko delo in otroka spodbujajo k učenju. S posredovanjem informacij o svojem otroku iz domačega okolja učiteljem omogočajo boljše razumevanje otrokovih potreb. Prav s posredovanjem teh dragocenih informacij pomagajo učitelju pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela po meri učenca.

Pomembno je, da starši in učitelji v vključujoči šoli oblikujejo jasen načrt sodelovanja, dogovorijo pravila ter opišejo svoje vloge. V načrtu imajo skupen cilj – videti in slišati otroka. Sodelovanje pripomore k celostnemu razvoju otroka. Učitelji z uporabo razumljivega jezika staršem podajajo pravočasne in realne informacije o otrokovih dosežkih, njegovih močnih in šibkih področjih, o napredku in njegovi socialni vključenosti. Učitelji predstavljajo za starše zaupne osebe, ki jim pomagajo pri razreševanju težav in pri zmanjševanju stisk z otrokovimi potrebami. Učitelji spoštujejo starše, njihovo sociokulturno okolje, njihovo znanje, sposobnosti in pričakovanja. Starši, ki se vključujejo v sodelovanje z učitelji, z njihovo pomočjo znajo otroka pozitivno spodbujati pri doseganju ciljev, krepijo zaupanje v svojo starševsko vlogo (Grah, 2017).

Na kakšen način formativno spremljanje podpira razvoj vključujoče šole?

V vključujoči šoli učitelji iščejo načine, kako zagotoviti optimalen razvoj in učno uspešnost vsakemu učencu. Odgovor na vprašanje, kaj potrebuje vsak učenec, da bo uspešen, učitelji dobijo z uresničevanjem formativnega spremljanja. Formativno spremljanje je proces, ki omogoča stalno spremljanje napredovanja pri učenju oziroma preverjanju doseganja ciljev po kriterijih uspešnosti. Učenci so drug drugemu vir učenja, sodelujejo, oblikujejo kakovostna vprašanja in naloge, predvsem pa imajo možnost soodločanja, s katerimi dokazi bodo izkazovali svoje znanje. Učitelji učence podpirajo z nenehnim spremljanjem in spodbujanjem, učencem dajejo povratne informacije in usmeritve za nadaljnje učenje (Holcar Brunauer, 2016).

V razredu so učenci z raznolikimi sposobnostmi, čustvenimi odzivi, interesi, različno motivirani za delo in učenje. Formativno spremljanje učiteljem odpira prostor, da si v učnem procesu zastavijo vprašanja, kdo v razredu ta trenutek najbolj potrebuje podporo, drugačen pristop oziroma zahtevnejšo nalogo, nov izziv, drugačne metode dela ... (Holcar Brunauer, 2017). Zato je pomembno, da je vzdušje v razredu spodbudno, psihološko varno in sproščeno. Pri uresničevanju formativnega spremljanja v vključujoči šoli učitelji namenjajo posebno pozornost načrtovanju in izvajanju učnega procesa, si prizadevajo, da učenci razumejo, kaj in zakaj se učijo in kaj bodo morali vedeti, znati, razumeti, da bodo uspešni. Zato učitelji poskrbijo, da učenci dobijo kakovostne povratne informacije o tem, kako bi svoje delo še izboljšali na poti do doseganja kriterijev uspešnosti. Formativno spremljanje je eden izmed ključnih elementov za uresničevanje vključujoče šole, saj podpira posameznega učenca pri razvoju sposobnosti ter pridobivanju znanja in spretnosti za lažje soočanje z vsakdanjimi izzivi (Grah, 2017, str. 12; Holcar Brunauer, 2017).

Kako lahko kot učitelji vplivajo na dobro klimo in vključenost?

»Klimo v vključujoči šoli odlikujejo: odprtost, sprejetost, strpnost, spodbudni odnosi, sodelovanje in pozitivna naravnost. V šolah z boljšo klimo so boljši rezultati.«

(Grah, 2017, str. 7)

Klima se nanaša na vzdušje v šoli in v razredu, na odnose med učenci ter učenci in učitelji. Razred z vidika vključujoče šole ni le prostor, kjer se odvija učenje, ampak je tudi prostor socialnega učenja, vzgoje in oblikovanja samopodobe. Zato je pomembno, kako se v njem učenci počutijo. Boljša ko je klima v razredu, bolje poteka vključevanje. Vključenost pa se odraža v vedenju, čustvih, zavzetosti (Rutar Ilc, 2017).

Na razredno klimo vpliva zadovoljevanje socialnih potreb po kakovostnem druženju, povezanosti, sprejetosti in jasni strukturi ter možnost vpliva. Učitelji lahko vplivajo na: učinkovito organizacijo dela, jasna pravila in postopke, dogovarjanje o pomembnih zadevah, zanimiv in osmišljen pouk, spoštljivo in odprto komunikacijo, konstruktivno povratno informacijo, pravično obravnavo, vključevanje vseh, sodelovanje in solidarnost ter izkazovanje pozitivnih pričakovanj do vseh učencev. Manjši vpliv imajo učitelji na vrstniške odnose, obstoj skupinic znotraj razreda, socialni in materialni položaj učencev, družinske in družbene razmere, vedenjske vzorce učencev ter sistemske vidike.

Posebno vlogo pri vodenju razreda za dobro klimo in vključenost ima razrednik. V vsakodnevni praksi je oblikovanje vključujoče klime zajeto v učiteljevih odločitvah in odzivih ter v odnosih, ki jih z učenci vzpostavlja. Učenci, ki so v stiski, potrebujejo več podpore, individualiziran ter osebni pristop, kar zmanjšuje tveganje za pojav neželenega vedenja.

Kljub prizadevanju za dobro klimo, disciplino in vključevanje, se v šoli ni mogoče povsem ogniti neprimernemu vedenju. Pri soočanju z neprimernima vedenjem obstajajo med učitelji razlike. Ob takem pojavu je pomembna modra presoja učitelja in njegov premišljen odziv. Za ustrezno odzivanje na neželeno vedenje je ključno, da učitelj razume razloge zanj. Vključujoča klima na ravni šole se gradi sistematično, z razumevanjem učencev in samega sebe, v razpravah, z oblikovanjem strategij in dogovorov med učitelji, ostalimi zaposlenimi in učenci (Rutar Ilc, 2017).

Kako lahko učitelji razumejo učenčevo vedenje in vlogo čustev ter kako naj se ustrezno odzovejo?

»Pred tridesetimi leti v nobeni šoli ni bilo socialno-emocionalnega učenja, zdaj ga poznajo v sto tisočih šolah po svetu. Začne se s pogumnimi voditelji, z ravnatelji, ki se odločijo, da si želijo drugačno šolo.«

(Greenberg, v intervjuju, 2015 v Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 3)

Zakaj je socialno in čustveno opismenjevanje danes tako pomembno? Prav v njem, že v otroštvu, poteka spoznavanje, kako biti dober človek, kako sodelovati, spoštovati druge, biti dober učitelj, učenec ...

Za uresničevanje vključenosti vseh učencev in oblikovanje spodbudnega učnega okolja je ključno socialno in čustveno opismenjevanje.

V šoli poteka različno sodelovanje, medsebojne interakcije, učenje socialnih spretnosti in učenje, v katerem se razvija socialno in čustveno opismenjevanje. V njem imajo učenci priložnost spoznavati sebe in druge, odkrivati svoja močna področja, se prilagajati skupnim ciljem, upoštevati druge in vstopati v dialog s sovrstniki in odraslimi, dajati povratne informacije in se zavedati lastne odgovornosti. Tako učenci krepijo samopodobo, samozaupanje in spoštovanje. Učitelji razvijajo socialno in čustveno opismenjevanje tako, da pri pouku spodbujajo sodelovanje med učenci, razvijajo vsakodnevno komunikacijo z učenci v vseh okoliščinah, sistematično vključujejo strategije za izgradnjo kulture nenasilne skupnosti na ravni razreda in šole (npr. organizirajo delavnice, podpirajo vrstniško sodelovanje, dobrodelne akcije, izvajajo socialne igre).

Ena izmed metod socialnega učenja so socialne oziroma interakcijske igre, v katerih se učenci izražajo, spoznajo sebe in druge ter se povezujejo med sabo. Socialne igre omogočajo rast in razvoj socialnih spretnosti, spodbujajo ustvarjalnost in domišljijo, prispevajo k dobri samopodobi (npr. z uprizarjanjem zgodbe o sebi).

Ena ključnih socialnih spretnosti je kultura pogovora, ki jo negujemo v vseh priložnostih v šoli. Pogovor pomeni izkušnjo, kako sprejemati drugačna stališča in kako se pogovarjati, tudi o kočljivih, perečih in intimnih temah. Učitelji morajo biti pozorni, saj z vsako izjavo, s tonom glasu in mimiko, prispevajo h kakovostni komunikaciji.

Socialno učenje je povezano s čustvi. Čustvena pismenost je prepoznavanje čustev pri sebi in pri drugih ter tako uravnavanje čustev, s katerim se izboljša odnos do sebe in do drugih. Pri pouku lahko učitelji razvijajo socialno-čustveno opismenjevanje na primer pri obravnavi literarnih in likovnih del, pri ciljih, povezanih z etiko, pri medpredmetnem povezovanju, pri različnih dejavnostih v šoli. Za uspešno čustveno opismenjevanje učencev je potrebno, da se čustveno opismenjujejo tudi učitelji. Čustva vplivajo na vedenje, zato je pomembno, da učitelji najdejo odgovor na vprašanje, kako v luči čustev razumeti učenčovo vedenje in vplivati nanj. Vsak je sam odgovoren za svoja čustva, zato je pomembno, da se učitelji skupaj z učenci pogovarjajo in iščejo načine za socialno sprejemljive izide.

»Vloga učitelja ni, da spremeni učenčovo vedenje, ampak da opravi strokovno delo tako, da z različnimi vplivi poskuša prispevati k učenčevi odločitvi, da bo vedenje spremenil« (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 20).

Učitelji morajo zaznati in razumeti sporočila povezana s čustvi učencev, saj se bodo le tako lahko pozitivno odzvali in poskrbeli za njihovo dobro počutje. Vsako izkazano čustvo nosi s sabo sporočilo, kaj učenec potrebuje (npr. strah = potrebujem varnost; sram = potrebujem potrditev,



da sem kljub temu v redu; z dolgočasnost = zamenjam temo, poišči nekaj, kar me zanima; krivda = potrebujem potrditev, da sem v redu). Vedenjske težave lahko nastanejo tudi takrat, če učitelji čustva ne prepoznajo, ali se nanje neustrezno odzovejo. Ko otrok izgubi temeljni občutek povezanosti in varnosti, se lahko pojavi impulzivno ali agresivno vedenje, sprožilci katerega so lahko strah, ogroženost, stiska, jeza, prizadetost, slaba samopodoba idr. (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 26)


»V primerih ponavljajočega se agresivnega vedenja učitelj sistematično ob pomoči strokovnega tima načrtuje in izvaja posebno podporo učencem.« (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 29)

Dolgoročno in sistematično zasnovano socialno in čustveno opismenjevanje, učenje nenasilne komunikacije in socialnih spretnosti v vsakem razredu, pri vsaki uri, na ravni oddelčne skupnosti ali na ravni šole je najboljša preventiva in prispeva k vključevanju.

Kaj pomeni biti vključujoči učitelj in kako postati učeča se skupnost?

»Vključujoče šole ne razumemo zgolj kot spodbudno učno okolje za učence, temveč tudi za vse strokovne delavce.«

(Škvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, str. 3)

Za učitelje je okolje vključujoče takrat, ko v njem sodelujejo, si medsebojno pomagajo, odpirajo dileme in skupaj iščejo rešitve. Vključujoči učitelj se odziva na potrebe vseh učencev, zato mora imeti veliko znanja, biti mora fleksibilen, odprt za spremembe in iskanje novih poti v svoji praksi. Pri tem pa se zaveda svoje profesionalne dolžnosti in deluje tako, da stalno spremlja 

V vključujoči šoli si vsi zavestno prizadevajo za sodelovalno kulturo. S tem se šola razvija v učečo se skupnost.



Vir: Grah, J. idr. (2017). Zakaj vključujoča šola. 1. zvezek. V *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 16.

in nadgrajuje svoje poučevanje z namenom izboljšanja dosežkov vsakega posameznega učenca ter soustvarja sodelovalno kulturo med sodelavci in se vključuje v različne oblike učenja.

V vključujoči šoli je pomembno, da imajo učitelji dovolj priložnosti za pogovor o svojem delu in za izmenjavo pogledov, stališč in razumevanja. Odgovore na mnoga vprašanja o poučevanju in učenju učencev ter o svojem individualnem učenju učitelj dobi z raziskovanjem lastne prakse.

V vključujoči šoli se učitelji prepoznajo kot učenci. Profesionalno učenje vsebuje dejavnosti, s katerimi učitelji poglobljajo svoje znanje in spretnosti, s katerimi spreminjajo lastno prakso, v središču katere je učenec. S pomočjo (samo)refleksije razmišljajo o profesionalnem delovanju in učenju, analizirajo svoje ravnanje, dejanja, razmišljajo o vzrokih, ki so jih do tega pripeljali. Vključujoči učitelj nima v vsakem trenutku odgovorov na vsa vprašanja. Z lastnim profesionalnim razvojem sporoča, da je učenje vrednota.

»V vključujoči šoli si vsi zavestno prizadevamo za sodelovalno kulturo. S tem se šola razvija v učečo se skupnost. Vključujoča šola kot učeča se skupnost postavlja v središče učenje učencev in vseživljenjsko učenje učiteljev, izhaja iz skupne vizije, vzpostavlja kulturo zaupanja in sodelovanja, upošteva skupinske procese, ki omogočajo kakovostne in učinkovite strokovne pogovore in razprave med učitelji, podpira medsebojno opazovanje pouka in kolegialno podpiranje med učitelji ter raziskovanje lastne prakse« (Grah, 2017, str. 16).

Sklep

Vključujoča šola – izjema ali pravilo? Uresničevanje vizije vključujoče šole je proces, v katerem so učitelji postavljeni v položaje, ki so jim v velik izziv. Razvoj vključujoče šole razumemo kot proces, ki vsebuje in zahteva razumevanje in sprejemanje raznolikosti. V središču pozornosti je učenec.

Koncept vključevanja nas nagovarja, da profesionalno rastemo, se učimo drug od drugega, da postajamo del učeče se skupnosti. Formativno pristopamo k raziskovanju lastne prakse, preverjamo, kje sem/smo na poti do vključujoče šole. Strokovna, znanstveno-raziskovalna in osebna spoznanja o procesu nastajanja vključujoče šole so združena v priročniku za učitelje in druge strokovne delavce Vključujoča šola. Bogatijo ga konkretne strategije, orodja, pristopi ter primeri iz prakse in za prakso, ki so učiteljem v pomoč pri podpiranju vsakega posameznega učenca, profesionalnem razvoju in pri razvoju vključujoče šole. Vključujoča šola naj ni izjema, naj postane pravilo.

Viri in literatura:

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A. (2017). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. 2. zvezek. V Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Grah, J. idr. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Zakaj vključujoča šola?* 1. zvezek. V Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Göransson, K., Niholm, C. (2014). *Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education*. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545> (26. 11. 2017).

Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. 3. zvezek. V: Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. 4. zvezek. V: Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Škvarč, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017). *Tudi učitelji smo učenci*. 5. zvezek. V: Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.