

Naslov članka/Article:

Inkluzija kot posebnost normalnosti

Avtor/Author:

Mag. Marko Strle

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 2/2017, 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/>



Mag. Marko Strle,

Center za komunikacijo,
sluh in govor Portorož

Inkluzija kot posebnost normalnosti

Razmišljati o inkluziji danes pomeni odpirati poglavje ter iskati odgovore na enega resnejših in pomembnejših vprašanj sodobne družbe. **Še vedno.**

Razmišljati o inkluziji danes pomeni razmišljati o družbenem pojavu, ki izpostavlja holistični pogled na človeka. **Vedno.**

Razmišljati o inkluziji danes pomeni ustvarjati podobo sodobne šole. **Kako?**

O sodobni šoli lahko govorimo, če mislimo na šolo, ki se zna odzivati na zahteve sodobnega časa, s premišljenim upoštevanjem in vrednotenjem pretekle tradicije. Sodobna šola je šola, ki ne zanika preteklosti, ampak je kritičen opomnik vsega, kar je bilo, in drzen glasnik vsega, kar še bo. Sodobna šola se ne oklepa zastarelih okvirjev medicinske paradigme obravnavanja oseb s posebnimi potrebami in priseganja na segregacijsko ločevanje bolj zmožnih od manj zmožnih učencev, ampak razmišlja o procesu inkluzije, ki ga premišljeno vpeljuje v svoj vsakdan, ter razvija možnosti vključevanja posameznika v delo in življenje šole, ki zahtevajo višji nivo prilagajanja.

Inkluzija je pojem in proces, ki ga poznamo že dolgo. V slovenskem prostoru smo se, in se še, veliko ukvarjali z ločevanjem integracije od inkluzije. Integracija pomeni vključevanje otrok s posebnimi





potrebami v redne šole, ampak do tiste meje, ko lahko dosega standard znanj. Ti so neke vrste mejnik, ki onemogočajo otroku resnično vključevanje. Otrok z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi se ne more vključiti v redno šolo, ker ne more doseči določenih standardov znanj. Integracija tako pomeni otrokovo prilagoditev okoliščinam določene ustanove. V procesu inkluzije pa se poleg otrokovega prilagajanja mora prilagoditi tudi okolje. Ravno v takem okolju se tako manj posvetimo zgolj otrokovim težavam in veliko bolj vsem možnostim, s katerimi ugotovimo otrokove potrebe ter zagotovimo njegovo najboljšo vključenost in uspešnost.

Med prve mednarodne strateške dokumente, ki namenja posebno skrb ranljivim družbenim skupinam, zagotovo sodi Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948). Ta je pomembna, ker še posebej med ranljivimi skupinami obravnava osebe s posebnimi potrebami ter je med prvimi sprožila potrebo po vključevanju inkluzivnega izobraževanja. Že v prvem členu deklaracije je zapisano, da se vsi ljudje rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice. Je delitev na ljudi s posebnimi potrebami in ostale sploh smiselna? Pomembno je omeniti tudi Salamško izjavo (1994), ki ureja področje inkluzivnega izobraževanja. V njej je jasno določeno, da morajo imeti otroci s posebnimi potrebami dostop do večinskih šol, pri čemer bi se jim te morale najustrezneje prilagoditi.

Vprašanje o inkluziji se ne dotika zgolj področja vzgoje in izobraževanja, ampak posega na področje kulturnega, širšega družbenega razumevanja odnosa do različnosti. Inkluzijo razumemo tudi kot proces, ki vsebuje in zahteva

razvoj strpnosti, pomoči ter sprejemanja različnosti. Ni naključje, da izpostavljamo pojem proces, saj ne moremo govoriti o zaključenem družbenem pojavu, temveč o pojavu, ki se spreminja glede na nova spoznanja o človeku ter v svoji biti skrbi za njegovo dobrobit.

Koncept inkluzije nas nagovarja, da želimo oblikovati ter živeti v okolju, v katerem se počutimo priznane v skupini raznolikih posameznikov, se počutimo sprejete v skupini, ki nas spoštuje, ceni in ima rada. Ianes (2001) govori o posebnih normalnosti, kjer je normalno, da se počutimo kakor drugi in sprejete so vse naše posebnosti oziroma posebne potrebe, če vam je ta termin bližji (op. a.). Med posebnostjo in normalnostjo obstaja tesna vez soodvisnosti, saj se posebnost kaj hitro spremeni v normalnost, ali bi lahko rekli tudi običajnost (op. a.), ter jo spreminja, dopolnjuje, obogati ter posodablja. Tako šola postane sodobna in inkluzivna, ki zmore ustreči potrebam vseh in vsakogar.

Posebnost potreb je v politično korektnem izrazoslovju najprimerneje definirati kot posamezne situacije, ki se porajajo zaradi primanjkljajev na senzornem področju, težav v duševnem razvoju, motenj na področjih čustvovanja, vedenja, splošnega razvoja, bolezenskih stanj ...

V vseh posameznih situacijah posebnih potreb sobivata normalnost in posebnost (Ianes, 2001):

- posameznikove normalne in posebne potrebe, ki so vezane na zdravstveno stanje, na telesno in osebnostno funkcioniranje;
- posameznikove normalne in posebne potrebe po socialni participaciji, ki je vezana na vlogo posameznika v skupini, na različne življenjske razmere;
- posameznikove normalne in posebne potrebe, ki so vezane na dejavnike osebne samostojnosti in kulture na sploh.

Inkluzija ni namenjena samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsem otrokom. Z njo bi dosegli, da bi imeli šolo, v kateri sta poleg uspešnosti pomembna tudi vključenost in dobro počutje vseh otrok.

Kroflič (2003) opozarja na vidik inkluzije »ko naj bi inkluzivno pedagoško situacijo odlikovali spontani, strpni, skrbni in pravični odnosi med različnimi (pa naj gre za razlike v mentalnih, telesnih sposobnostih ali za rasne, etnične, religiozne oziroma katere koli druge razlike), ki v vzgojnem smislu pomenijo prej prednost kot grozečo posebnost, po navadi pedagoški delavci k taki situaciji pristopajo kot k nečemu nepredvidljivemu, kar je mogoče regulirati le s posebnim načrtovanjem, usmerjenim k pomoči hendikepiranemu otroku in k preprečevanju možnih konfliktov, ki bi izhajali iz dominantne moči večinske populacije«.



Ob tem bi se lahko strinjali z njegovo opredelitvijo, ki ločuje uspešno inkluzijo od neuspešne. Zapiše, »uspešno inkluzijo bi lahko opredelili kot spontano sprejetje različnosti, neuspelo vključevanje pa kot konstrukcijo skrbeče, a umetne regulacije odnosov med večinsko in manjšinsko populacijo otrok« (prav tam).

Göransson in Nilholm (2014) navajata štiri nivoje razumevanja inkluzije, ki so se razvili do danes:

1. Inkluzija je nameščanje učencev s posebnimi potrebami v večinske razrede.
2. Inkluzija je srečevanje socialnih/akademiških potreb učencev s posebnimi potrebami.
3. Inkluzija je srečevanje socialnih/akademiških potreb vseh učencev.
4. Inkluzija je ustvarjanje skupnosti.

Inkluzija zahteva posredovanje

Inkluzivnost, v svoji posebnosti, ki postaja normalnost, zahteva pomemben nivo diferenciacije na področjih vzgajanja, izobraževanja in poučevanja. Slednje lahko razvijamo s posredovanjem na štirih različnih področjih (Ianes, 2001):

- a) na področju strokovnosti učiteljev,
- b) na področju razredne klime,
- c) na področju učnih metod in
- č) na področju učnih vsebin in orodij.

Na področju strokovnosti učiteljev si lahko najprej zastavimo vprašanje, kako lahko izboljšamo učiteljevo strokovnost, kako lahko prevrednotimo sedanjo vlogo učiteljev, ki izvajajo učno pomoč. Drži, da so nosilci uspešnega inkluzivnega poučevanja ravno strokovni delavci. To zahteva njihovo dobro opremljenost že v času diplomskega študija in zagotavljanje ustrežnejših pogojev, da lahko tudi po zaposlitvi nadaljujejo s kakovostnim strokovnim spopolnjevanjem.

Dobra razredna klima omogoča boljše učenje in poučevanje (Chiari, 1994). Ključna vprašanja so, kako zagotoviti razredno klimo, ki spodbuja inkluzijo, ter kako ohranjati enak nivo pozornosti, da upoštevamo tako posebnosti posameznikovih potreb kot težnjo po čim boljšem enakopravnem vključevanju. Inkluzivni razred lahko razumemo kot mikrodružbo, ki se organizira na demokratični način, da bi čim bolje živela, kjer je medosebno življenje ustvarjeno na skupnih vrednotah učencev in učiteljev. Preprosteje si to lahko predstavljamo s primerom, ko v razredu vrednoto spoštovanja vsakogar razvijamo z vedenji, ki niso izključujoča, smo pozorni na posebnosti in normalnosti potreb vsakogar, verjamemo v enakost pravic in dolžnosti kot tudi razlik in izjemnosti, ki jih

lahko živimo brez strahu, brez sodb in brez posmeha. V inkluzivni razredni klimi se lahko vsakdo počuti sprejete, razumljenega, pripadlega, opolnomočenega, lahko razvije dober občutek lasne vrednosti, soustvarja trden temelj sprejetosti vseh.

Na področju učnih metod se vprašamo, kako lahko razvijemo take učne procese, kjer se bo učenec počutil dejavnega deležnika, kako naj razvijamo metakognicijo oziroma uravnavanje lastnih miselnih procesov in njihovega nadzora. Vprašanja, ki v luči sodobne didaktike dobivajo vedno več priložnosti, da jih osvetlimo, a ostaja prepričanje, da je to dolgotrajen proces, ki še ni prepričal t. i. tradicionalne normalnosti poučevalnih praks, da je metakognicija sopotnica tudi inkluzivnih učnih in poučevalnih pristopov. Izhodišča gre iskati v razumevanju poučevanja. Poučevanje je dejaven proces ponotranjenja družbenih in osebnih spoznanj. Zmožnosti, ki jih razvijamo v procesu poučevanja, se razvijajo začenši z izmenjavo, z odnosi, z vezmi, ki se ustvarjajo v razredu, v šoli in širše. Vse, kar spoznavamo, dejavno gradimo najprej v odnosu z drugimi in šele nato vse te spoznavne procese ponotranjimo preko metakognitivnega zavedanja, ko se zavedamo lastnih miselnih zmožnosti, predvidevamo, načrtujemo, spremljamo vrednotimo, posplošujemo ter prenašamo v nove učne situacije. Eden temeljnih razlogov, da je učenec uspešen ali neuspešen, je v učiteljevi zmožnosti ali nezmožnosti prepoznavanja bistvene in dejavne učenčeve vloge v procesu poučevanja (Vygotskij 1934, Gartner, Kerzner Lipsky, 1990).

V šoli, ki je za vse in za vsakogar, je nujno prilagoditi vsebine, s katerimi vplivamo na razvoj vseh potreb učencev. Nič več uporaba le ene knjige, enega učbenika, ampak uporaba različnih besedil, ki obravnavajo isto vsebino, na različne načine, na raznolikih nivojih z možnostjo, da vsakdo izbere sebi najprimernejšo.

Vidiki inkluzije in skrb za gluhe, naglušne ter osebe z govorno-jezikovnimi težavami

Posebno zanimanje za proces inkluzije smo raziskovali v odnosu do populacije gluhih in naglušnih oseb ter oseb z govorno-jezikovnimi motnjami (Strle, 2012). Še danes velja, da inkluzijo gluhih oseb v največji polnosti razumemo kot vključenost v vzgojno-izobraževalni proces skupaj s slišničimi vrstniki. Večinsko, običajno okolje, ki je prilagojeno slišničim, razumemo kot okolje, kjer obstaja veliko različnih možnosti vzpostavljanja stikov med slišničimi. Ko govorimo o inkluziji, pa vemo, da gre najpogosteje za namestitvev gluhe ali naglušne osebe med slišniče. Inkluzija bi morala vključevati raznolike možnosti pomoči, ko bi gluhih in/ali naglušnim pomagala z zagotavljanjem tolmačev, zapisovalcev, učnih pripomočkov, ustrezno usposobljenih kadrov s področja surdopedagogike idr. Vse znotraj konteksta običajnosti, večine. Morda celo normalnosti?

Že pred letom 1975 (Cohen, 1995) je bilo ugotovljeno, da je navkljub poskusom vključevanja gluhih učencev v večinske šole približno 80 % gluhih učencev obiskovalo specializirane ustanove. Prve opaznejše spremembe so se pojavile s sprejetjem t. i. dokumenta o vzgoji in izobraževanju za vse otroke s posebnimi potrebami, ki je predvideval, da se za posameznega otroka izbere najmanj restriktivno okolje. To je pomenilo, da bodo otroci s posebnimi potrebami vključeni v okolje, kjer je malo vrstnikov s posebnimi potrebami ali pa jih sploh ni. V praksi se je izkazalo, da je bilo razvitih nekaj uspešnih primerov inkluzije, a veliko je bilo neustreznih primerov, še posebej če pomislimo na oblikovane posebne oddelke v večinski šoli, poučevanje gluhih otrok v ločenih razredih ali kabinetih, ki so se srečevali z ostalimi vrstniki zgolj med t. i. neakadetskimi dejavnostmi. Leta 1995 je bilo že več kot 60 % gluhih učencev vključenih v večinske šole (Cohen, 1995), čeprav ni bilo natančneje raziskano, koliko jih je bilo deležnih ustreznega inkluzivnega modela (Strle, 2012).

Razlikovanje med integracijo in inkluzijo bi lahko predstavili z vpogledom v naslednje vidike:

1. ciljna naravnost:
 - a) integracija sledi k doseganju rezultatov na področjih samostojnosti, komunikacije, socializacije preko raziskovanja podpornih oblik;
 - b) inkluzija zasleduje enake cilje, ampak s premagovanjem ovir, ki onemogočajo participacijo in učenje.
2. teoretična izhodišča:
 - a) integracija je grajena na pristopu kompenzacije; aktivirati je treba oblike vzgojne intervencije, ki so osebi z oviranostjo v pomoč, da se prilagodi posamezni družbeni situaciji;
 - b) inkluzija pa izkorišča družbeni model oziroma vsaj tisti del, ki izpostavlja priznavanje enakopravnosti in človekovih pravic ter stremi h konceptu družbene pravičnosti.

Butturini (1993) pravi, da priznavanje pravic ni le plodni teritorij medsebojnega vključevanja in dialoga, ampak edina strategija, ki dovoljuje odstranitev ovir, ki so v napoto gradnji t. i. pravične družbe.
3. aktivnosti:
 - a) integracija usmerja pozornost izključno na otroke s posebnimi potrebami;
 - b) inkluzija pa vključuje celotno učno skupnost.

Gluhe učence v procesu inkluzije lahko razumemo kot dejavne akterje v procesu premagovanja medicinsko-rehabilitacijske paradigme v prid kulturni perspektivi, ki se razvija preko prepoznavanja jezikovno-kulturne identitete gluhe osebe. Na tak način postaja gluhoti vir novih učnih možnosti vseh učencev.



Inkluzivna paradigma spreobrača tradicionalistični vpogled na gluhoti, saj ni več zgolj gluhi učenec tisti, ki se mora naučiti sporazumevanja z drugimi v pogosto enosmernem integracijskem procesu brez vzajemnih prilagoditev, ampak je družba tista, ki mora odstraniti sporazumevalne prepreke in sprejeti alternativne oblike sporazumevanja, ki omogočajo učenje in sporazumevanje z gluhih (Gaspari, 2005).

Kritični vpogled na področje inkluzivnega šolanja nas opomni, da moramo pozorno upoštevati prednosti in pomanjkljivosti inkluzije. Med prednostmi lahko naštejemo:

- **Možnost gluhega učenca, da ostaja v domačem okolju.** Učenci, ki so vključeni v zavodske oblike vzgoje in izobraževanja in ne živijo v njihovi neposredni bližini, so nameščeni v domsko oskrbo zavodov, kjer živijo med tednom. Učenci, ki so vključeni v inkluzivno okolje, pa med tednom ostajajo v svojih družinah.
- **Možnost sporazumevanja s sliščim svetom.** Dnevno srečevanje gluhih s sliščimi jim omogoča boljši razvoj sporazumevalnih zmožnosti s sliščimi.
- **Možnost učenja meril sliščega sveta.** Učenci, ki se izražajo skupaj s sliščimi, lahko bolje razvijejo razumevanje standardov slišče družbe kot učenci, ki izkusijo zgolj kulturo specializiranih ustanov.

Kaj pa pomanjkljivosti?

- **Izoliranost od vrstnikov, učiteljev in drugih.** Inkluzivno okolje je lahko tudi tisto okolje, ki se ne bo prilagodilo sporazumevalnim zmožnostim gluhega.
- **Možnosti neposrednega učenja so omejene.** Inkluzija gluhih posameznikov najpogosteje pomeni 



Inkluzivna šola je tista šola, ki zna prepoznati in sprejeti razlike otrok in mladostnikov ter šele nato zasleduje pogoje, prilagoditve, s katerimi dovoli, da postanejo iste razlike, tudi akademske razlike, vir sprejemanja in izražanja posameznika. Te lahko razumemo tudi kot priložnost, da postanejo poučevalni pristopi učinkovitejši, če preidemo iz sistema uniformiranja bolj v sistem pluralnosti in raznolikosti.

sprejemanje prevedenih sporočil preko prevajalcev oz. tolmačev.

- **Možnosti neposrednih in samostojnih interakcij, sporazumevanja z vrstniki ter strokovne pomoči so omejene.** Gluhe osebe lahko nenehno potrebujejo tolmača, ki jim pomaga pri učinkoviti komunikaciji z vrstniki in učitelji. Drugi strokovni delavci v šolskem okolju po navadi niso usposobljeni za neposredno sporazumevanje z gluhim učencem, kar omejuje dostop do njihovih storitev.

- **Dostopnost in kakovost podpore.** Težave predstavlja že zagotovitev zadostnega števila tolmačev in drugih strokovnih delavcev, ki bi zagotovili ustrezno in želeno pomoč v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Populacijo naglušnih otrok imamo za »slišče«, ker za komunikacijo uporablja govor.

Ker ne poznajo znakovnega jezika, se ne družijo z gluhi mi ali drugimi naglušnimi, ampak s slišječimi. Naglušni se sliščemu svetu lažje prilagodijo, zato je tudi inkluzija za to populacijo zadovoljiva. Populacija gluhih otrok večinoma nima dovolj ostankov sluha in zato potrebuje multimodalni komunikacijski pristop, ki vključuje tudi znakovni jezik. Inkluzija gluhih pomeni neenakopraven položaj s slišječimi. Inkluzija ni magično zdravilo za glu hoto, ampak lahko celo vodi v življenjsko tragedijo gluhe osebe. Ko se odločamo za integracijo in jo ocenjujemo, moramo imeti pred očmi otroka kot celoto, ne le govorni razvoj, pač pa tudi jezikovni, kognitivni, socialni in še zlasti osebni razvoj (Strle, 2012).

Sklep

V želji, da razvijamo inkluzijo, je realno pričakovati, da poskušamo odstraniti vse ovire, ki onemogočajo njeno udejanjanje, a še pomembneje je usvojiti prepričanje, da je raznolikost naših sposobnosti najboljše izhodišče za realno udejanjanje integracije. S takim prepričanjem zanemarimo formativni pristop, ki temelji na razvijanju skladnosti osebe s posebnimi potrebami z drugimi osebami, in razvijamo pristop, ki prepoznava podporne mehanizme, namenjene



osebi s posebnimi potrebami. Tako tudi vsi poskusi pomoči niso zgolj specialni poskusi intervencije, ampak običajni procesi zaznavanja vzgojno-izobraževalnih, didaktičnih potreb posameznika. Gre za prepoznavanje in zagotavljanje pravic vsakega učenca. Gre za ustrezen odziv na učenčeve specifične zahteve, da lahko najbolje izrazi lastne potencialne. S takega gledišča imamo možnost usmerjanja naše pozornosti ne zgolj in samo na t. i. posebne potrebe posameznika, temveč na ovire, ki zavirajo posameznikovo dejavno sodelovanje in učenje. To je bistveno izhodišče inkluzivnega procesa, ki zaobjame širok vpogled v razvoj modela pomoči in taisti model razume kot skupek vseh dejavnosti, s katerimi želimo ustrezno odgovoriti na številne raznolikosti posameznikov (Meneghini, Valtellina, 2006).

Inclusion? Defining quality education for deaf and hard-of-hearing students. Washington: College of Continuing Education, Gallaudet University.

Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo – Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione.* Roma: Anicia Srl.

lanes, D. (2001). *Il bisogno di una »speciale normalità« per l'integrazione.* Trento: Centro Studi Erickson.

Krofljč, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. V: *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (Posebna izdaja), str. 24-35.

Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings - A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. V: *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, 265-280.

Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio.* Roma: Laterza, 1990.

Gartner, A., Kerzner Lipsky, D. (1990). Gli alunni come insegnanti di altri alunni: Il tutoring. V: Stainback, W., Stainback, S., (ur.): *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica.* Trento: Erickson.

Strle, M. (2012). Zavodi za gluhe in naglušne v luči inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V: Hozjan, D., Strle, M. (ur.): *Inkluzija v sodobni šoli.* Koper: Univerzitetna založba Annales. 195-212.

Meneghini R., Valtellina E. (2006). *Quale disabilità – Culture, modelli e processi di inclusione.* Milano: Franco Angeli.

Salamanška izjava (1994). Salamanca: UNESCO.

Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948). New York: Organizacija Združenih narodov.

Fotografije so iz arhiva CKSG Portorož.

Viri in literatura:

Butturini, E. (1993). Costruire una cultura di pace. V: Moscia, M. (ur.), *Per una pedagogia della pace.* San Domenico di Fiesole: Edizione Cultura della Pace.

Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento.* Milano: Franco Angeli.

Cohen, O. P. (1995). Perspectives on the full inclusion movement in the education of deaf children. V: Snider, B. (ur.), *Conference proceedings:*

Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož

V prostoru Slovenije predstavlja Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož (v nadaljevanju CKSG Portorož) že dobrih sedem desetletij del mreže za vzgojo in izobraževanje gluhih in naglušnih otrok ter otrok z večvrstnimi motnjami za področje celotne Primorske ter del mreže za delo z otroki in odraslimi, ki imajo težave v govorno-jezikovni komunikaciji za področje obalno-kraške regije.

V **razvojni viziji** CKSG Portorož stremimo k uresničitvi cilja, da smo vzgojno-izobraževalni, diagnostični, raziskovalni in svetovalno rehabilitacijski center, ki razvija lastne metode, tehnike dela in vzgojno-izobraževalne programe, s preventivno, kompenzacijsko, korekcijsko in socialnointegracijsko nalogo, tako na Primorskem kot izven naših meja.

CKSG Portorož se s svojimi izkušnjami, znanjem in strokovnostjo povezuje in sodeluje s sorodnimi domačimi in tujimi centri ter se tako uvršča v evropski prostor ob bok podobnim institucijam.

Vizija CKSG Portorož se glasi:

S KAKOVOSTNIM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIM PROCESOM SI PRIZADEVAMO DOSEČI ZNANJE, STROKOVNI IN OSEBNI NAPREDEK. PRI SVOJEM DELU UPOŠTEVAMO POTREBE IN INTERESE POSAMEZNIKA. SKRBIMO ZA DOBRO POČUTJE VSEH UDELEŽENCEV IN MEDSEBOJNO SODELOVANJE. STREMIMO K RAZVIJANJU VISOKO USPOSOBLJENEGA KOLEKTIVA, ČIGAR STROKOVNO DELO JE USMERJENO V NADALJNI RAZVOJ IN RAZISKOVANJE DELOVNEGA PODROČJA TER JE PREPOZNAVNO V OKOLJU.

Poslanstvo CKSG Portorož je usmerjeno v spodbujanje učencev k pridobivanju znanja, zlasti k samostojnemu učenju s kritičnim razsojanjem novih spoznanj ter k prisvajanju vrednot kot so spoštovanje, doslednost, odgovornost, sodelovanje. Poslanstvo šole je tudi prizadevanje za razvoj tistih lastnosti posameznikov (učiteljev in učencev), ki so potrebne za delo v sodobni družbi, to so ustvarjalnost, samostojnost, odgovornost ter sodelovanje z drugimi. Vse naštetost naj se razvija v luči medsebojnega spoštovanja z zavestno naravnostjo k vseživljenjskemu učenju.