

INKLUZIVNOST IN PRAVIČNOST POKLICNEGA STROKOVNEGA IZOBRAŹEVANJA

KATJA JEZNIK & NINA KRISTL

Potrjeno/Accepted
2. 2. 2025

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
31. 3. 2025

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR/
katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Abstract/Izveček

Pred dvema desetletjema je bil oblikovan indeks inkluzije, ki jo opredeli na treh ravneh (to so politika, kultura in praksa) in je povezan z večdimenzionalnim razumevanjem pravičnosti, ki pravično prerazporeditev dopolni s pripoznanjem, zastopanostjo in soodvisnostjo, kar je predstavljeno v članku. Raziskava temelji na analizi odgovorov učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev poklicnih in strokovnih šol. Glavno vprašanje je, kako se inkluzija in pravičnost udejanjata v poklicnih in strokovnih šolah. V najvišji meri se udejanja redistributivna pravičnost, sledi soodvisnost, zastopanost in pripoznanje pa sta ovrednotena nižje. Ugotovitve zahtevajo premislek o trenutni inkluzivnosti in pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema na ravni poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Ključne besede:

inclusivity and equity,
redistribution,
recognition,
representation, relational
justice.

Keywords:

inkluzivnost in
pravičnost,
prerazporeditev,
pripoznanje,
zastopanost,
soodvisnost.

UDK/UDC
37.018:373.5

Inclusiveness and Equity in Vocational Education and Training

Two decades ago, the Index for Inclusion was developed. It defines inclusion at three levels (policy, culture and practice) and can be linked to a multidimensional understanding of equity that complements redistribution with recognition, representation, and relationality as presented in the article. The research is based on an analysis of the responses of teachers, counsellors, and principals of vocational education and training (VET) schools. The main question is how inclusion and equity are implemented in VET. Redistributive justice is most frequently being implemented, followed by relationality. Representation and recognition are ranked lower. The findings require reflection on the present inclusiveness and equity of the VET system.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.3877>

Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Leta 2002 sta Booth in Ainscow (2002) v Veliki Britaniji oblikovala indeks inkluzije, s katerim lahko ovrednotimo inkluzivnost šol. Indeks predpostavlja ukrepe delovanja na treh ravneh: (a) na ravni politike z vzpostavljanjem sistemskih rešitev in opredelitvijo pravic pogosto izključenih, (b) na ravni kulture z vzpostavljanjem in utrjevanjem inkluzivnih vrednot skupnosti in (c) na ravni prakse kot didaktična podpora pogosto izključenim in skrb za odnose. Šole ga lahko uporabijo kot orodje za samoevalvacijo, lahko pa predstavlja izhodišče za sistemsko proučevanje inkluzije. Ob prizadevanju za inkluzijo je pomembno upoštevati tudi osnovna načela pravičnosti. Povezanost inkluzivnosti in pravičnosti bo v nadaljevanju utemeljena s pomočjo večdimenzionalnega modela pravičnosti (Fraser in Honneth, 2003; Fraser idr., 2004, Fraser, 2007; Lesar, 2013, 2019; Lynch idr., 2009; Lynch idr., 2021), ki izhaja iz štirih dimenzij: prerazporeditev, pripoznanje, zastopanost in soodvisnost. Vsaka dimenzija izpostavlja določen način vključenosti, zato lahko sklenemo, da se inkluzija bolj pravično uresničuje ob upoštevanju vseh štirih dimenzij pravičnosti.

Prva dimenzija pravičnosti: prerazporeditev

Prerazporeditvena dimenzija pravičnosti, ki temelji na pravični prerazporeditvi temeljnih svoboščin in dobrin, temelji na Rawlsovi teoriji pravičnosti (1971; Lynch idr., 2009). Rawls izpostavi dva pogoja. Prvi je, da morajo biti vsaki osebi zagotovljene enake pravice pri doseganju temeljnih svoboščin v najširšem pomenu besede. Drugi pa, da morajo biti socialne in ekonomske razlike med ljudmi uravnavane tako, da lahko pričakujemo, da uvedeni ukrepi koristijo vsakomur. Izhodiščna pogoja, kot je bilo predstavljeno že na drugih mestih (Jeznik, 2015), Rawls (1971) razdeli v tri načela: načelo enakih možnosti; načelo poštenih enakih možnosti oz. pozitivna diskriminacija in načelo razlik oz. diferenca. Načela zavezujejo k delovanju, ki vsem, ne glede na njihov položaj, omogoča enake pogoje za uspeh. Pravične so le tiste razlike, ki prinašajo koristi ljudem, ki so v družbi v najslabšem položaju.

Takšno razumevanje pravičnosti je bilo v preteklosti deležno nekaterih kritik, ki se nanašajo predvsem na neustrezno naslavljanje razlogov za razlike med ljudmi, npr. strukturna revščina ipd. Različni avtorji (Ainscow, 2023; Fraser in Honneth, 2003; Fraser idr., 2004; Jeznik, 2015; Knijn idr., 2020) ne le, da opozarjajo na nezadostnost takšnega razumevanja pravičnosti, ampak oblikujejo tudi bolj ustrezne modele, kjer

se prerazporeditveni vidik pravičnosti nadgrajuje še z drugimi dimenzijami. Pravično prerazporejanje temeljnih dobrin nadgradijo na kulturnem (pripoznanje), političnem (zastopanost) in emocionalnem ter odnosnem (soodvisnost) področju.

Druga dimenzija pravičnosti: pripoznanje

Pripoznanje pomeni spoštovanje različnih življenjskih stilov, svetovnih nazorov, življenjskih okoliščin, zdravstvenih situacij ipd., a ne le na ravni priznanja določenih pravic in svoboščin, temveč tudi na ravni možnosti javnega izražanja svojega položaja (Fraser in Honneth, 2003; Fraser idr., 2004). Fraser (2007) že pred desetletjem opozori na nekatere omejitve pripoznanja. Gre za povezovanje osebnostnih lastnosti posameznika s stereotipnimi prepričanji o določeni kulturi, jezikovni skupni ipd. Fraser (prav tam) opozori, da je podobno problematično, če posamezniku njegov identitetni položaj ni pripoznan. Skubic Ermenc (2023) navaja številne primere, ki izhajajo iz odnosa večinske kulture do manjšinskih. Z analizo odnosa šole do kulturne različnosti je ugotovila, da je slovenska šola usmerjena v asimilacijsko politiko, in to tako na ravni šolskih dokumentov (učni načrti) kot tudi na ravni vsakodnevnega govora v smislu, če se otrok ne more prilagoditi zahtevam večinskega šolskega okolja, naj se šola drugje.

Krvice, s katerimi se soočajo predstavniki različnih manjšin, so pogosto razpete med napačno pripoznanje etničnih, verskih, spolnih ali rasnih razlik in prerazporejanje neenakosti. Dinamika izključevanja, ki jo ustvarjajo neenakosti pri dostopu do kakovostnega izobraževanja ter izkušnje odtujenosti zaradi nepripoznanja, lahko vplivajo na šolsko uspešnost in omejujejo vrednost izobraževanja pri razvoju sposobnosti otrok iz manjšinske populacije. Lyncih in Baker (2005) opozorita, da lahko to na ravni izobraževanja zaznamo skozi zamolčani kurikulum ali skozi slabše vrednotenje določenega znanja. Rešitev ni v prilagajanju delovanja šole manjšinskim populacijam, ampak v oblikovanju takšne vrednotne naravnosti, da lahko posameznik kljub skupnim vrednotam ohranja svojo edinstvenost (Biesta, 2022).

Tretja dimenzija pravičnosti: zastopanost

Fraser idr. (2004) prerazporeditev in pripoznanje dopolnijo z zastopanostjo, ki teži k zastopstvu različnih družbenih skupin in posameznikov z vidika njihove moči in vpliva na položaj v skupnosti.

Akkan in Buğra (2020) ugotovita, da je dejanska zastopanost pogosto omejena in posamezniki nimajo vedno možnosti, da bi uveljavili svoje zahteve ter izpodbijali stereotipe in stigmatizacijo v zvezi z njihovimi vrednotami ali kulturno vrednostjo. Gre za zastopstvo različnih družbenih skupin in posameznikov z vidika njihove moči in vpliva na položaj v skupnosti. Kodele in Lesar (2023) ugotovita, da obstaja pozitivna povezava med kulturo vzgojno-izobraževalne ustanove in stopnjo participacije učencev z učnimi težavami. Učenci in učitelji namreč prav participacijo prepoznavajo kot tisti dejavnik, ki vpliva na znižanje učnih težav in prispeva k večji motivaciji za šolsko delo.

Četrta dimenzija pravičnosti: soodvisnost

Lynch idr. (2021) opozorijo na nekatere pomanjkljivosti tridimenzionalnega modela pravičnosti (prerazporeditev, pripoznanje in zastopanost) ter ga dopolnijo s četrto dimenzijo, to je relacionalnost oz. soodvisnost. Tridimenzionalni model namreč temelji na predstavi neodvisne odrasle osebe in zanemara pomen čustvenih odnosov med ljudmi. Nejasno je, kako, če in kdaj imajo moč in pomen tiste osebe, ki so zaradi starosti, bolezni ipd. v določenem trenutku odvisne od drugih. Avtorji odprejo vprašanje razmerja med tistimi, ki so deležni skrbi in tistimi, ki jo nudijo. Ugotovijo, da gre za politično vprašanje, ki naslavlja predvsem ženski del populacije (prav tam, str. 56). Čeprav je soodvisnost podrejena ekonomskim, političnim ali kulturnim odnosom, je njen glavni namen biti z drugimi in soustvarjati odnose na način, ki ni odtujen in izkoriščevalen (prav tam, str. 58).

Izobraževanje torej s svojimi praksami vključevanja in izključevanja po eni strani krepi obstoječe družbene neenakosti, po drugi strani pa ima pomembno vlogo pri njihovem premoščanju. Nadaljnje proučevanje različnih dimenzij pravičnosti, kljub izpostavljenim kritikam, je pomembno predvsem zato, ker lahko socialno-ekonomske neenakosti vplivajo tudi na dostopnost do izobraževanja. Revščina tako še vedno velja za enega od vzrokov in posledico neenakih možnosti v izobraževanju, ki vodijo k zgodnjemu opuščanju šolanja in vplivajo na možnosti otrok iz prikrajšanega okolja na trgu dela. Pa ne le revščina, še številne druge osebne okoliščine, kot so spol, rasa, etnična pripadnosti, kultura, religija itd. (Akkan in Buğra, 2020). Tudi Knijn idr. (2020) kljub omejitvam modela, na katere opozorijo (pozitivizem in formalizem), večdimenzionalni model pravičnosti razumejo kot eno izmed izhodišč, s katerim lahko podpremo raziskovanje področja, ponuja pa tudi

uporabno orodje za interdisciplinarno in empirično utemeljeno obravnavo različnih zahtev po pravičnosti.

V nadaljevanju bodo analizirani izsledki raziskave *Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2022), ki je bila spomladi 2022 izvedena pod okriljem *Centra RS za poklicno izobraževanje*, na vzorcu učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev. Glavni namen je bil ugotoviti, kako se inkluzija in pravičnost udejanjata v poklicnih in strokovnih šolah in ali se ravnatelji, svetovalni delavci in učitelji razlikujejo v ocenah le-tega ter do kakšnih razlik prihaja med njimi.

Metodologija

Predstavljena izhodišča, s katerimi je bila utemeljena teoretska povezanost inkluzivnosti in večdimenzionalnega modela pravičnosti, so osnova dveh raziskovalnih vprašanj:

- kako se večdimenzionalni model pravičnosti udejanja v srednjih poklicnih in strokovnih šolah in
- ali se ravnatelji, šolski svetovalni delavci in učitelji razlikujejo v oceni le-tega ter do kakšnih razlik med njimi prihaja.

Analizirani podatki so bili pridobljeni v sklopu raziskave o *Inkluziji v poklicnih in strokovnih šolah* (2022), ki je bila leta 2022 izvedena pod okriljem *Centra RS za poklicno izobraževanje*. Raziskava je bila izvedena z anketiranjem treh skupin: učiteljev (n=354), ravnateljev (n=44) in svetovalnih delavcev (n=29), skupno 427 oseb. Podatke smo zbirali v času od 27. junija do 14. julija 2022 s pomočjo spletnega orodja za zbiranje podatkov 1ka.

Opis vzorca

Med anketiranimi prevladujejo učitelji, slabo petino predstavljajo ravnatelji in svetovalni delavci. Tri četrtine anketiranih predstavljajo osebe ženskega spola. Več kot polovico vzorca predstavljajo strokovni delavci z več kot 20 let delovnimi izkušnjami v vzgoji in izobraževanju.

Tabela 1
Opis vzorca

		Vsi	Učitelji	Ravnatelji	Šolski svetovalni delavci
Udeleženci	n	427	354	44	29
	n %	100,0	82,9	10,3	6,8
Spol	moški	21,2%	21,6%	29,3%	3,7%
	ženski	75,0%	74,1%	68,3%	96,3%
	ne želim se opredeliti	3,8%	4,3%	2,4%	0,0%
Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju	do 5 let	8,9%	8,6%	0,0%	25,9%
	6 let – 10 let	9,4%	10,1%	2,4%	11,1%
	11 let – 20 let	23,3%	23,9%	14,6%	29,6%
	več kot 20 let	58,5%	57,5%	82,9%	33,3%

Opis instrumentarija

Na osnovi večdimenzionalnega modela pravičnosti in indeksa inkluzije po Booth in Ainscow (2002) je bil oblikovan vprašalnik za merjenje inkluzivnosti in pravičnosti srednjih poklicnih in strokovnih šol (Kristl in Jeznik, 2024). Iz indeksa so bili izbrani tisti kazalniki, ki odražajo tudi določeno dimenzijo pravičnosti. Oblikovalnih je bilo 28 trditev za merjene štirih dimenzij pravičnosti: prerazporeditev, pripoznanje, zastopstvo in soodvisnost. Stopnja udejanjanja pravičnosti je bila merjenja na štiri stopenjski lestvici: *sploh ne drži (1)*, *v glavnem ne drži (2)*, *v glavnem drži (3)* in *popolnoma drži (4)*. Anketiranci so imeli na voljo možnost ne-odgovora oziroma izbiro odgovora »ne morem se opredeliti« za primer, ko anketiranec ni imel dovolj informacij o stanju, da bi lahko podal odgovor. Osnovne statistične ugotovitve so predstavljene v poročilu *Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2022), v tem prispevku pa so predstavljene opisne značilnosti postavk (numerus, aritmetična sredina in standardni odklon), ločeno za vse tri skupine anketiranih (učitelji, ravnatelji, svetovalni delavci; v tabelah uporabljamo okrajšavo ŠSD). Statistično pomembne razlike v zaznavanju pravičnosti med tremi skupinami so bile preverjene s Kruskal-Wallis preizkusom.

Rezultati in razprava

Podatki so prikazani sumarno po štirih dimenzijah pravičnosti, za vse tri skupine vprašanih in glede na razlike med njimi.

*Prerazporeditev***Tabela 2***Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja prerazporeditve*

Prerazporeditev		n	M	SD	Kruskal Wallis Test	
					χ^2	p
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih.	Vsi	423	3,53	0,545	6,817	0,033
	Učitelji	350	3,51	0,550		
	Ravnatelji	44	3,73	0,451		
	ŠSD	29	3,45	0,572		
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.	Vsi	393	3,15	0,754	1,974	0,373
	Učitelji	325	3,13	0,749		
	Ravnatelji	42	3,26	0,798		
	ŠSD	26	3,19	0,749		
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.	Vsi	366	3,42	0,631	5,161	0,076
	Učitelji	302	3,40	0,643		
	Ravnatelji	39	3,64	0,486		
	ŠSD	25	3,36	0,638		
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.	Vsi	397	3,31	0,550	2,056	0,358
	Učitelji	332	3,32	0,566		
	Ravnatelji	39	3,36	0,486		
	ŠSD	26	3,19	0,402		
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.	Vsi	420	3,65	0,515	1,101	0,577
	Učitelji	347	3,65	0,523		
	Ravnatelji	44	3,70	0,462		
	ŠSD	29	3,59	0,501		

Odgovori nakazujejo primerljivo stopnjo soglašanja s trditvami, opazen pa je trend nekoliko višjega soglašanja s trditvami s strani ravnateljev.

Ugotovili smo, da *se novim dijakom pomaga pri privajanju na šolo* in da *je prizadevanje za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, osebni razvoj, kariera,...) s strani zaposlenih na šoli*, dobro prisotno. Odgovori ravnateljev se statistično pomembno ($\chi^2 = 6,817$; $p = 0,033$) razlikujejo od odgovorov učiteljev in svetovalnih delavcev. Ravnatelji ta prizadevanja bolj prepoznajajo.

Dijaki, ki izhajajo iz okolij z nižjim socialno-ekonomskim statusom, so upravičeni do pomoči iz šolskih skladov. Zanimalo nas je, kako anketiranci ocenjujejo porabo teh sredstev. Ugotovili smo, da *se finančna sredstva šolskega sklada* po njihovem mnenju *v glavnem smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov*, kar je spodbudna ugotovitev. Kljub temu pa se zdi smiselno v prihodnje analizirati za kaj in za koga ter pod kakšnimi pogoji se dejansko porabljajo sredstva šolskega sklada in ugotoviti, ali imajo vsi, ki potrebujejo pomoč, enak dostop do teh sredstev.

Porazdeljevanje temeljnih dobrin lahko pomeni podporo posameznikovi vključenosti, lahko pa takšni ukrepi vodijo k še večji stigmatizaciji pogosto izključenih (Akkan in Buğra, 2020). To je ena izmed ključnih kritik tega vidika pravičnosti, ker, če si ne prizadevamo aktivno za odpravo vzrokov za nepravilnosti, lahko z bolj pravičnim porazdeljevanjem ključnih dobrin le zaobidemo razloge za nastanek socialno-ekonomskih razlik.

Anketirani so delno potrdili trditev *razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov*. Čeprav zapisi sami po sebi nimajo neposrednega vpliva na pedagoško prakso, je včasih prav poznavanje določenih izhodišč pogoj za izboljšanje kakovosti pedagoškega dela.

Najbolj raznolike odgovore smo izmerili pri trditvi *šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene*. Polovica anketiranih je odgovorila, da to v glavnem drži, dobra četrtina pa, da to v celoti drži. Čeprav je raznolikost realnost sodobnih inkluzivno naravnanih učnih okolij, lahko na ravni opozoril nekaterih avtorjev (Burke idr., 2023) identificiramo prakse nepripoznanja oz. nevidne raznolikosti, ki lahko, podobno kot pretirano izpostavljanje drugačnosti, vodijo k dodatni stigmatizaciji. Spreminjajo pa se tudi opredelitve raznolikosti znotraj koncepta inkluzivnosti, ki naj naslavlja vse učeče se in ne le pogosto izključene skupine, kot so npr. osebe s posebnimi potrebami, priseljenci itd. (prav tam; Ermenc S. idr., 2019; Lesar, 2019).

Pripoznanje

Večina vprašanih se ni strinjala s trditvijo, da *bi bilo bolje, če se na šolo ne bi vpisovali dijaki s PP in dijaki z migrantskim ozadjem*. Med tistimi, ki so se s trditvijo strinjali, je največ učiteljev, sledijo jim ravnatelji in nato svetovalni delavci, razlike med njimi pa so tudi statistično pomembne ($\chi^2 = 6,094$; $p = 0,048$).

Da je med učitelji v primerjavi z ostalima skupinama več takih, ki menijo, da bi bilo bolje, če se na šolo ne bi vpisovali dijaki s PP in dijaki z migrantskim ozadjem, lahko pojasnimo s tem, da so učitelji v dnevnem stiku z različnimi dijaki, njihovo začetno izobraževanje pa, kot je bilo izpostavljeno (Lesar in Žvegljč Mihelič, 2020), ni bilo usmerjeno na srečevanje s tako raznolikimi posamezniki, ki se srečujejo v sodobnih učnih skupnostih.

Tabela 3*Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja pripoznanja*

Pripoznanje		n	M	SD	Kruskal Wallis Test	
					χ^2	p
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.	Vsi	401	1,66	0,798	6,094	0,048
	Učitelji	334	1,70	0,827		
	Ravnatelji	40	1,43	0,549		
	ŠSD	27	1,41	0,636		
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.	Vsi	418	3,22	0,634	1,832	0,400
	Učitelji	348	3,23	0,652		
	Ravnatelji	42	3,21	0,565		
	ŠSD	28	3,11	0,497		
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.	Vsi	307	2,03	0,816	7,769	0,021
	Učitelji	247	2,09	0,819		
	Ravnatelji	36	1,72	0,701		
	ŠSD	24	1,88	0,850		
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.	Vsi	407	3,11	0,583	0,649	0,723
	Učitelji	340	3,11	0,621		
	Ravnatelji	43	3,12	0,324		
	ŠSD	24	3,04	0,359		
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.	Vsi	405	3,14	0,658	0,369	0,832
	Učitelji	336	3,13	0,681		
	Ravnatelji	43	3,21	0,466		
	ŠSD	26	3,19	0,634		
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.	Vsi	412	3,19	0,665	1,155	0,561
	Učitelji	340	3,17	0,689		
	Ravnatelji	44	3,25	0,488		
	ŠSD	28	3,32	0,612		
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.	Vsi	363	3,04	0,749	0,466	0,792
	Učitelji	306	3,05	0,758		
	Ravnatelji	32	3,00	0,622		
	ŠSD	25	3,08	0,812		
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.	Vsi	384	2,93	0,767	0,126	0,939
	Učitelji	318	2,92	0,772		
	Ravnatelji	40	2,95	0,714		
	ŠSD	26	3,00	0,800		

Večje razlike v odgovorih so vprašani podali pri oceni trditve, da *so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin*. Slaba tretjina vprašanih se ni mogla opredeliti, med tistimi, ki pa so se, pa se odgovori bolj nagibajo k nestrinjanju. Izmerili smo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 7,769$; $p = 0,021$) v oceni učiteljev, ki se v večji meri strinjajo s to trditvijo kakor pa ravnatelji in svetovalni delavci. Do razlik verjetno pride predvsem zaradi bolj neposrednega stika učiteljev z dijaki, deloma pa verjetno tudi zaradi kompleksnosti trditve.

Razumevanje medvrstniškega nasilja ni enoznačno, prav taka kompleksno pa je tudi prepoznavanje dijakov iz različnih ranljivih družbenih skupin.

Ugotovitve kažejo tudi, da zaposleni na šolah za *namen načrtovanja, poučevanja in evalvacije učnega procesa sodelujejo med seboj* v največji meri, *kadar gre za dijake s posebnimi potrebami*, manj *kadar gre za dijake z migrantskim ozadjem*, še manj pa v povezavi *z dijaki z nižjim socialno-ekonomskim statusom*. Razlike sicer niso velike, a nakazujejo, katerim skupinam se na šolah namenja več, in katerim manj pozornosti. Pripoznanje spodbuja premislek o tem, katerim osebam nameniti več pozornosti. Glede na to, da imamo v Sloveniji relativno solidno urejeno izobraževanje za osebe s posebnimi potrebami, nekoliko manj optimalne rešitve pa poznamo na področju izobraževanja priseljencev in drugih pogosto izključenih skupin, npr. revnih, je ključno, da smo na to pozorni tudi na ravni različnih sistemskih ukrepov (Inkluzija ..., 2022).

Pripoznanje pa je povezano tudi z različnimi prilagoditvami, ki so posledica pravic, ki jih imajo pogosto izključeni dijaki. Ugotovili smo, da je po oceni vprašanih v največji meri *prisotno prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja, pa tudi prilagajanje načrtovanja učnega procesa različnim dijakom in vključevanje v pouk tematike, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti*. Bi pa bilo treba v prihodnje analizirati konkretne prakse prilagajanja, ki se jih poslužujejo pedagoški delavci v šolah in ugotoviti, ali ob tem prihaja tudi do nepripoznanja in napačnega pripoznanja.

Zastopanost

Več raziskav (Kalin idr., 2009; Ule, 2015; Gregorčič Mrvar idr., 2020) nakazuje na kompleksnost sodelovanja med šolo in starši. Pred več kot desetletjem so Kalin idr. (2009) ugotavljali, da si niti eni niti drugi ne želijo pretirano medsebojno sodelovati in da dvomijo v medsebojne kompetence v smislu, da starši ne verjamejo, da učitelji dobro opravljajo svoje delo in da učitelji dvomijo v to, da so starši res dobri straši. Izstopa tudi podatek, da učitelji v Sloveniji v primerjavi z učitelji v nekaterih drugih evropskih državah poročajo, da se starši preveč vtikajo v šolske zadeve (Ule, 2015). Po drugi strani pa naj bi bilo dobro sodelovanje med starši in svetovalno službo (Gregorčič Mrvar idr., 2020). Verjetno gre v ozadju tudi za zelo različne predstave o tem, kaj pomeni sodelovanje med šolo in starši.

Tabela 4.*Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja zastopanosti*

Zastopanost		n	M	SD	Kruskal Wallis Test	
					χ^2	p
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.	Vsi	374	2,64	0,838	0,154	0,926
	Učitelji	303	2,63	0,870		
	Ravnatelji	43	2,70	0,638		
	ŠSD	28	2,68	0,772		
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.	Vsi	353	2,67	0,805	2,398	0,302
	Učitelji	289	2,69	0,825		
	Ravnatelji	41	2,68	0,687		
	ŠSD	23	2,43	0,728		
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom.	Vsi	424	3,64	0,542	0,310	0,857
	Učitelji	352	3,63	0,544		
	Ravnatelji	44	3,66	0,568		
	ŠSD	28	3,68	0,476		
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.	Vsi	422	3,53	0,541	0,464	0,793
	Učitelji	349	3,53	0,549		
	Ravnatelji	44	3,59	0,497		
	ŠSD	29	3,52	0,509		
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.	Vsi	348	3,28	0,676	7,286	0,026
	Učitelji	286	3,31	0,690		
	Ravnatelji	38	3,21	0,577		
	ŠSD	24	3,00	0,590		
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.	Vsi	422	3,23	0,511	2,854	0,240
	Učitelji	349	3,24	0,512		
	Ravnatelji	44	3,14	0,510		
	ŠSD	29	3,34	0,484		
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.	Vsi	391	3,22	0,657	0,523	0,770
	Učitelji	323	3,23	0,657		
	Ravnatelji	43	3,16	0,652		
	ŠSD	25	3,16	0,688		

Dobro sodelovanje pa je osnova za to, da lahko dobro sodelujemo tudi v obdobjih kriznega izobraževanja, kar so dokazale raziskave, ki so bile opravljene med pandemijo covid-19 (prav tam).

Dve trditvi sta bili povezani z načrtnim pogovarjanjem o razumevanju pojma inkluzije in s poenotenim razumevanju tega pojma na ravni zaposlenih na šoli. Oboje so vprašani ocenili kot šibko, kar pa je, kot je izpostavljeno tudi v poročilu *Inkluzija v poklicnih in strokovnih šolah* (2022, str. 82) zelo pomembno.

Pogovarjati se moramo o tem, kaj si predstavljamo pod posameznim pojmom in to opredeliti tudi na ravni šolskih dokumentov. Kajti sicer dopuščamo ravnanja, ki lahko le na videz spodbujajo večjo mero vključenosti.

Kot statistično pomembne se pokažejo razlike v mnenju o vključenosti opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajočih praks v razvojni načrt šole ($\chi^2 = 7,286$; $p = 0,026$), in sicer učitelji v večji meri kot ravnatelji in svetovalni delavci ocenjujejo, da so opredelitev inkluzije in iz nje izhajajoče prakse vključene v razvojni načrt šole.

Soodvisnost

Tabela 5

Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja soodvisnosti.

Soodvisnost		n	M	SD	Kruskal Wallis Test	
					χ^2	p
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.	Vsi	403	3,32	0,609	13,179	0,001
	Učitelji	333	3,30	0,601		
	Ravnatelji	44	3,59	0,497		
	ŠSD	26	3,04	0,720		
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.	Vsi	402	3,50	0,539	2,972	0,226
	Učitelji	332	3,48	0,547		
	Ravnatelji	44	3,64	0,487		
	ŠSD	26	3,50	0,510		
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.	Vsi	385	3,44	0,575	9,203	0,010
	Učitelji	317	3,42	0,582		
	Ravnatelji	42	3,69	0,468		
	ŠSD	26	3,35	0,562		
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	Vsi	378	3,16	0,741	2,429	0,297
	Učitelji	309	3,14	0,754		
	Ravnatelji	43	3,35	0,573		
	ŠSD	26	3,12	0,816		
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	Vsi	393	3,46	0,638	9,468	0,009
	Učitelji	323	3,42	0,651		
	Ravnatelji	42	3,74	0,445		
	ŠSD	28	3,50	0,638		
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.	Vsi	414	3,36	0,532	12,059	0,002
	Učitelji	342	3,33	0,517		
	Ravnatelji	44	3,61	0,493		
	ŠSD	28	3,29	0,659		
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.	Vsi	399	3,11	0,474	9,128	0,010
	Učitelji	329	3,09	0,461		
	Ravnatelji	42	3,31	0,468		
	ŠSD	28	3,04	0,576		

Ugotovili smo, da le dobra tretjina vprašanih ocenjuje, *da so standardi etičnega delovanja na njihovi šoli visoki*, ravnatelji pogosteje kot učitelji in svetovalni delavci ($\chi^2 = 13,179$; $p = 0,001$). Le slaba polovica anketiranih navaja, da povsem drži, da je *na šolah prisotno takojšnje odzivanje na različne izključujoče prakse med dijaki in izključujoče prakse zaposlenih do dijakov*, slaba polovica pa, da je takojšnje odzivanje v glavnem prisotno. Izmerili smo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 9,203$; $p = 0,010$), ki kažejo, da se s to trditvijo v večji meri strinjajo ravnatelji kakor učitelji in svetovalni delavci.

Čeprav ne moremo vedeti, kaj točno si pod tem predstavljajo in ne moremo oceniti, v kakšni meri gre le za socialno zaželeno odgovore, je dejstvo, da so v šoli dolžni reagirati na različne izključujoče prakse, saj so v nasprotnem primeru odgovorni za posledice. Glede na kompleksnost tematike, bi to bilo smiselno v nadaljevanju dodatno proučiti.

Zaznali smo relativno nizko stopnjo *medsebojnega spoštovanja v odnosih med zaposlenimi in dijaki*, hkrati pa smo izmerili tudi statistično pomembne razlike med ravnatelji in učitelji ter svetovalnimi delavci. Podobno nizka stopnja medsebojnega spoštovanja je bila ugotovljena tudi za zaposlene same, med skupinami pa ni prišlo do pomembnih razlik. Predvsem pa anketiranci menijo, da je *stopnja medsebojnega spoštovanja nizka med dijaki*, pri čemer se tudi s to trditvijo pomembno ($\chi^2 = 9,128$; $p = 0,010$) bolj strinjajo ravnatelji kot pa preostali dve anketirani skupini. Kot je zapisano v poročilu *Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2022), lahko to morda razložimo kot posledico tega, da so pedagoški delavci pogosto bolj pozorni na konflikte in medvrstniško nasilje med dijaki, ali pa lažje opazijo neustrezno kot ustrezno komunikacijo med njimi. Temu lahko sledi prepričanje, da med dijaki ni spoštovanja.

Kot je izpostavljeno tudi v poročilu (prav tam, 2022, str. 84), moramo ob težnji k bolj pravični vključenosti različnih dijakov poleg izobraževalne skrbeti tudi za vzgojno dimenzijo pedagoškega dela, ki vključuje skrb za spoštljive odnose med vsemi udeleženci itd. Prav s tem je povezana ugotovitev o tem, da slaba polovica anketiranih navaja, da *če želi, se lahko vedno udeleži dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki*, dobra tretjina pa, da *se v glavnem lahko udeleži*. Stališče je v večji meri prisotno med ravnatelji v primerjavi z ostalima skupinama, razlike pa so statistično pomembne ($\chi^2 = 9,468$; $p = 0,009$).

Sklep

V poklicnih in strokovnih šolah se, po ocenah anketiranih, v najvišji meri udejanja prerazporeditveni vidik pravičnosti, sledi soodvisnost. Udejanjanje zastopanosti in pripoznanja je bilo na splošno ovrednoteno nekoliko nižje (Inkluzija ..., 2022). Ker so razlike majhne, ne moremo zaključiti, da bi bil posamezni vidik pravičnosti glede na indeks inkluzije bistveno bolje ali slabše vrednoten. Izpostavili pa smo nekatere ključne vsebinske ugotovitve, nekatere se nanašajo na sistemsko raven in zahtevajo širše premisleke o trenutni ureditvi področja inkluzivnosti in pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema, spet druge pa se dotikajo prepričanj strokovnih delavcev, kar je bilo predstavljeno na drugem mestu (Jeznik in Kristl, 2024).

Opozorimo lahko na v teoriji večkrat izpostavljeno kritiko, da bolj pravična porazdelitev dobrin sama po sebi še ne spodbudi odprave različnih vzrokov za nepravičnosti, ki se utrjujejo tudi skozi vzgojno-izobraževalni sistem. Pomemben korak k spodbujanju bolj kakovostnih in bolj pravičnih praks vključevanja, je prespraševanje na koga naj se prakse vključevanja sploh nanašajo ter kje in na kakšen način naj se jih uvaja. Pri tem je nujno v procese odločanja vključiti tiste, ki so jim določeni ukrepi namenjeni. To je bilo potrjeno tudi z raziskavo, kjer smo ugotovili, da vsi vprašani visoko vrednotijo medsebojno spoštljivost, slišnost in uresničljivost idej dijakov, pa tudi partnerski odnos med starši in pedagoškimi delavci.

Raziskava ima nekaj omejitev (Inkluzija ..., 2022). Nekatere trditve so bile preveč kompleksne, druge presplošne. Oba koncepta, inkluzija in pravičnost, sta kompleksna in bi bilo treba kvantitativno zbiranje podatkov dopolniti z drugimi pristopi. Tako bi lahko določene ugotovitve analizirali bolj poglobljeno.

Članek je rezultat raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoško raziskovanje – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Summary

Inclusiveness and equity are fundamental goals of most modern education systems around the world and in Slovenia, including vocational education and training. Two decades ago, Booth and Ainscow (2002) created an *Index for Inclusion* in the UK to evaluate and encourage efforts towards more inclusive schools.

The Index for Inclusion assumes that educational institutions act at three levels: at the policy level by establishing systemic solutions and defining the rights of the excluded, at the cultural level by establishing and reinforcing inclusive community values, and at the practice level as didactic support for the excluded and nurturing relationships. The Index for Inclusion can be used by educational institutions as a tool for self-evaluation and can be a starting point for a systemic study of inclusiveness in vocational education and training.

In striving for more inclusive schools, it is important to consider basic principles of equity. The link between inclusion and equity is grounded in this paper using a multidimensional model of equity (Fraser et al., 2004; Fraser, 2007; Lesar, 2013, 2019; Lynch et al., 2009; Lynch et al., 2021), which is based on four dimensions: redistribution, recognition, representation and relationality. Each of the four dimensions of equity highlights a particular way in which an individual is included, which means that inclusion can be more equitably achieved when all four dimensions of equity are considered. Similar observations have been made by others (Akkan and Buğra, 2020, p. 143; Knijn et al., 2020; Polat, 2011), pointing to the link between the life chances of the commonly excluded and their sense of belonging to an inclusive education system.

The research was conducted among three groups of teachers, head teachers and school counsellors, 427 respondents in total. The main questions were how equity is implemented in vocational education and training and whether principals, school counsellors and teachers differ in their perceptions of equity.

The study shows that the redistributive aspect of equity is the most widely realised, followed by relationality. The implementation of representation and recognition scored slightly lower. Some substantive findings are also highlighted which relate to the systemic level and call for broader reflection on the current regulation of inclusiveness and equity in the educational system at the level of vocational education and training in Slovenia. At the level of the redistributive dimension of equity, we confirmed the theoretical critique that a more equitable distribution of basic goods does not in itself promote the elimination of the various causes and reasons for inequity in society, which are also reproduced and reinforced through the contemporary educational system. It therefore seems vital to question to whom inclusion practices apply at all and where and how they should be introduced. In this context, it is essential to involve those who are targeted by certain measures in decision-making processes.

This was confirmed by the study, where it was found that all respondents highly valued mutual respect, being heard and having their ideas implemented, as well as the partnership between parents and teaching staff.

Since inclusion and equity are complex research topics, it would be useful to complement quantitative data collection with qualitative methodological approaches, e.g. focus group interviews, observation, etc., and to further confirm or analyse in more depth some of the suggested findings.

Literatura

- Ainscow, M. (2023). Making Sense of Inclusion and Equity in Education. V J. Banks (ur.) *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (str. 6–22). New York: Routledge.
- Akkan, B. in Buğra, B. (2020). Education and Justice: Inclusion, Exclusion and Belonging. V T. Knijn in D. Lepianka (ur.) *Justice and Vulnerability in Europe*. (str. 143–159). Social and Political Science. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781839108488>
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito treganje* (Let. 201, str. 257). Krtina.
- Booth, T., in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.-shtml#indicators>
- Burke, J., Goriss-Hunter, A., in Emmett, S. (2023). Policy, Discourse and Epistemology in Inclusive Education. V S. Weuffen, J. Burke, M. Plunkett, A. Goriss-Hunter in S. Emmett (ur.) *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education*. (str. 13–27). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_2
- Ermenc, K. S. (2023). Nekateri izzivi izobraževanja učencev in dijakov priseljencev z vidika načela medkulturnosti. *Sodobna Pedagogika*, 74(1), 9–27. https://www.sodobna-pedagogika.net/-clanki/01-2023_nekateri-izzivi-izobrazevanja-ucencev-in-dijakov-priseljencev-z-vidika-nacela-medkulturnosti/
- Ermenc, K. S., Jeznik, K., in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Verlag Dr. Kovač.
- Fraser, N., in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition?: A Political–Philosophical Exchange*. New York: Verso.
- Fraser, N., Dahl, H. M., Stoltz, P., in Willig, R. (2004). Recognition, Redistribution and Representation in Capitalist Global Society: An Interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica*, 47(4), 374–382. <http://www.jstor.org/stable/4195051>
- Fraser, N. (2007). Feminist Politics in the Age of Recognition: A Two-Dimensional Approach to Gender Justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23–35.
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šteh, B., in Šarič, M. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K>
- Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Prvo poročilo* (2022). <https://cpi.si/aktualno/novice/i-inkluzija-v-poklicnem-in-strokovnem-izobrazevanju>
- Jeznik, K. (2015). From the acknowledgment to the recognition of children's and adolescents' identity. *Sodobna Pedagogika*, 132(1), 46–62.
- Jeznik, K., in Kristl, N. (2024). Stališča zaposlenih o inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 39(2), str. 3–21. DOI: 10.557077ds-po.v39i2.130
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Gregorčič Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Knijn, T., Theuns, T., in Miklós Z. (2020). Redistribution, recognition and representation: understanding justice across academic disciplines V T. Knijn in D. Lepianka (ur.) *Justice and Vulnerability in Europe*. (str. 54–72) <https://doi.org/10.4337/9781839108488.00011>
- Kodele, T., in Lesar, I. (2023). The school counsellors about participation of pupils with learning difficulties. *Sodobna pedagogika*, 140(4), 195–214. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/04-2023_solski-svetovalni-delavci-o-participaciji-otrok-z-ucnimi-tezavami/
- Kristl, N., in Jeznik, K. (2024). Measuring inclusion in vocational education and training through the prism of justice of education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 12(1), 103–117. DOI: 10.23947/2334-8496-2024-12-1-103-117
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije - med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna Pedagogika*, 130(2), 76–95.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna Pedagogika*, 136(1), 50–69.
- Lesar, I., in Žvegljč Mihelič, M. (2020). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness - the case of Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 739–753. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1488186>
- Lynch, K., Kalaitzake, M., in Crean, M. (2021). Care and affective relations: Social justice and sociology. *The Sociological Review*, 69(1), 53–71. <https://doi.org/10.1177/0038026120952744>
- Lynch, K., Baker, J., in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/97>
- Lynch, K., in Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna Pedagogika*, 132(1), 30–45. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HESOCJQ2>

Avtorici:

Dr. Katja Jeznik

Docentka, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Assistant Professor, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Nina Kristl

Asistentka, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: nina.kristl@ff.uni-lj.si

Assistant, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: nina.kristl@ff.uni-lj.si