

# Epistemološki pristup inkluziji

Ksenija Romstein  
Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

## Sažetak

Uvidom u recentnu pedagoškijsku literaturu može se uočiti da ne postoji jedinstveno viđenje inkluzije, već da postoje mnoge perspektive koje su često nejasne i oprečne. Dvije dominantne među njima – individualna i socijalna – propituju inkluziju (točnije, njezine učinke) u odnosu spram života pojedinca i društva. Iz individualne perspektive inkluzija se tumači kao uključivanje djece s posebnim potrebama/teškoćama u svakodnevni život, što implicira normalizaciju i asimilaciju. Socijalna perspektiva inkluzije, iako eksplicitno usmjerena na dobrobit pojedinca, istodobno podržava subordiniranost posebne potrebe/teškoće. Unatoč nastojanjima da se terminologija mijenja u skladu s aktualnim znanstvenim spoznajama o naravi posebne potrebe/teškoće, navedeni termini se i dalje rabe bez dubljeg promišljanja o njihovu značenju. U ovome će se radu, kao jedan od mogućih pristupa razumijevanju termina inkluzija i posebna potreba/teškoća, ponuditi epistemološki pristup. Ovim odabirom želi se ukazati na postojanje nekritičke (a katkad i neadekvatne) uporabe navedenih termina čija implicitna i eksplicitna značenja imaju različite reperkusije na život pojedinca.

**Ključne riječi:** epistemološki pristup, inkluzija, identitet, posebna potreba/teškoća, implicitna značenja.

## Uvod

Uvidom u recentnu pedagoškijsku literaturu može se uočiti kako ne postoji jedinstveno viđenje inkluzije. Kao glavni uzrok tome Odom i Buysse (2006) navode postojanje njezinih različitih organizacijskih formi. Slično i Brickner (1995) problem vidi u konceptualnom prihvaćanju bez daljeg propitivanja njezinih značenja, a Thomas i Tarr (1999) uzrok traže u konstrukciji termina inkluzija za koji tvrde da je neologizam bez jasnog sadržaja. Paralelizam ovog tipa (široka uporaba termina “inkluzija” uz istodob-

no postojanje brojnih njezinih formi, ovisno o tumačenjima) uz izostanak kritičke perspektive vodi konstrukciji pseudo-inkluzije koja je za djecu s posebnim potrebama/teškoćama<sup>1</sup> podjednako nepovoljna kao i segregacija. Inkluzija se najčešće tumači kao “uključivanje” što je, u biti, lingvističko-semantički pristup. Uključivanje (nazvano još i “mainstreaming”) u ovom smislu znači pridruživanje većini, čime je asimilacija neizbježna. No, inkluzija pretpostavlja aktivnu participaciju, sudjelovanje u socijalnim tekovinama, a ne pasivno “pridruživanje” pojedinca društvu. Stoga je važno promišljati o per-

<sup>1</sup> Termini posebne potrebe/teškoće trenutno se rabe u stručnoj i znanstvenoj literaturi te su sadržani u aktualnim zakonskim odrednicama (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, Zakon o osnovnom školstvu, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje). Zbog toga će se i u ovome radu rabiti kao relevantni termini.

spektivama i značenjima jer one određuju postupanja i procjenu o (ne)poželjnosti određene ideje. Neki autori (Burnett, 2007; Slee, 1997; Thomas i Tarr, 1999; Lindsay, 2003) tvrde kako su promišljanja o inkluziji određena upravo perspektivama te ističu postojanje terminoloških oprečnosti i nedosljednosti. Tako se inkluzija vidi kao “ekvivalent funkcionalne integracije” (Thomas i Tarr, 1999, 17), zatim kao “filozofija socijalne pravde, deinstitucionalizacije i ljudskih prava” (Dixon i Verenikina, 2007, 193) te kao politički i moralni imperativ koji ima različite manifestacije (Brickner, 1995; Lindsay, 2003). Iako se o inkluziji govori i kao o “pozitivnoj diferencijaciji” (Dixon i Verenikina, 2007, 202) te o zajedništvu, termini poput posebne potrebe/ teškoće reflektiraju subordiniranost. Usto, “pozitivna diferencijacija” ukazuje na postojanje “negativne diferencijacije” što je u suprotnosti s inkluzijom te je prikladnije rabiti termin “diferencijacija” bez prefiksa “pozitivna”. Ako se postigne konsenzus o postojanju socijalne heterogenosti<sup>2</sup>, tada bi “diferencijacija” bila prikladan termin koji govori o različitosti među ljudima, bez implikacija o nečijem “odstupanju” od normi jer one time nestaju, odnosno reduciraju se granice “normalnog” i “odstupajućeg”.

Na prisutnost neadekvatne terminologije i neprimjerenog tumačenja pojava upozoravaju i Bishop i Trout (2005) te uočavaju kako se to češće događa upravo kad se govori o socijalno osjetljivim skupinama. Neadekvatna uporaba termina, odnosno proizvoljna tumačenja rezultiraju terminološkom konfuzijom i redukcionizmom perspektiva. Naime, uporabom neadekvatnih termina i izostajanjem njihova kritičkog propitivanja učvršćuje se hijerarhijski nepovoljan socijalni položaj djece s posebnim potrebama/ teškoćama i održava *status quo* socijalnih relacija. No, ako se inkluzija tumači kao aktivna participacija koja pretpostavlja ravnopravnost i dostupnost socijalnim resursima (uključujući i interpersonalne relacije) uz mogućnost izbora, tada je propitivanje značenja i dekonstrukcija aktualne terminologije preduvjet njezina razvoja. S obzirom na to da je inkluzija široko prihvaćena ideja, koja se čak smatra indikatorom razvijenosti pojedinog društva, nameće se pitanje odnosa značenja

i njihovih reperkusija na život pojedinca. Jedan od mogućih pristupa u propitivanju inkluzije je i epistemološki. Prema riječima Goldmana (2002), epistemologija se “suočava” s normativnim konceptima te otvara mogućnost propitivanja vjerovanja, znanja i sadržaja koji se u njima pojavljuju. Slično njemu, Lycan (2002) smatra kako je pojašnjavanje epistemološki čin kojim se uvažavaju okolnosti i uvjeti određene pojave ili događaja. Stoga je epistemološki pristup inkluziji prikladan način propitivanja njezinih značenja i perspektiva.

Svoj odabir perspektive pojedinac temelji na pragmatičnom rezoniranju, te se čini kako je ključ odabira perspektive jednostavnost i pristupačnost. Uzrok tome Thomas i Loxely (2001) vide u nerazmjeru – što je teorija spektakularnija, to je vjerojatnije da će podržavati indolentnu dispoziciju simplificiranja. Upravo je simplificiranje inkluzije veliki problem jer se time reducira njezina kvaliteta i socijalna održivost. Iako je inkluzija obuhvaćena brojnim dokumentima na lokalnoj, državnoj i međunarodnoj razini, što ju čini socijalno dostupnim konceptom, njezina tumačenja su individualna i različita. Promišljajući o razvoju inkluzije, Sayers (1999) upozorava na hegemoniju koja može proisteci iz stvaranja njezinih novih značenja, dok Slee (1998) takva upozorenja odbacuje i tvrdi da je inkluzija, unatoč zamahu istraživanja, zapravo re-artikulacija starih ideja te predlaže izlaganje različitih teorijskih diskursa kako bi se načinila epistemološka okosnica. S druge strane, epistemologija je usko povezana s etikom (Lemos, 2002) što je u slučaju inkluzije vrlo osjetljiva i važna problematika koja zahtijeva sustavni pristup i kontinuirano propitivanje značenja.

## Inkluzija i njezina mnoga (skrivena) značenja

U recentnoj pedagojskoj literaturi inkluzija se najčešće tumači kroz dvije dominantne perspektive – individualnu i socijalnu (Odom, 2000; Vehmas, 2004; Dixon i Verenikina, 2007). Dok se na individualnoj razini ona propituje s obzirom na kvalitetu života pojedinca, socijalna se bavi propitivanjem njezinih učinaka (u prvom redu ekonomskih) na život zajednice,

<sup>2</sup> Ovdje se pod socijalnom heterogenošću smatra postojanje različitosti u smislu kultura, vjera, stilova života i svjetonazora.

odnosno društva. Individualnu perspektivu inkluzije McCarty (2006) i Odom i Buysse (2006) tumače kao priliku za poboljšanje pojedinčevih komunikacijskih i socijalnih vještina. Slično njima, Hamilton (2005) smatra da inkluzija omogućuje evaluaciju stečenih kompetencija u prirodnom (najmanje restriktivnom) okruženju, što pridonosi jačanju autonomije i kasnije ekonomske neovisnosti. Iako je ovakav pristup eksplicitno usmjeren na dobrobit pojedinca, u prvi plan dolaze njezine funkcionalne vrijednosti. Odnosno, svrha inkluzije je stjecanje kompetencija potrebnih za svakodnevni (produktivni) život. Ovakav pristup Thomas i Tarr (1999) nazivaju "trojanskim konjem asimilacije" jer on implicitno podržava prilagodbu pojedinca okruženju.

Socijalna perspektiva inkluzije, koja propituje njezine učinke s obzirom na dobrobit društva, posebice je izražena u dokumentima Europske Unije. Tako Europska komisija (2006) opisuje inkluziju kao proces osiguravanja jednakih odgojno-obrazovnih mogućnosti za svu djecu bez obzira na sposobnosti, kronološku dob, spol, etničku pripadnost i obiteljski "background". Usto, Europska komisija (2006) inkluziju drži važnim čimbenikom stjecanja kompetencija i ekonomske neovisnosti pojedinca. U ovakvu pristupu inkluzija je instrument ekonomskog jačanja društva. Odnosno, inkluzija se tumači kao stvaranje uvjeta potrebnih za učenje i stjecanje kompetencija budućih radnika. S druge pak strane, djeca s posebnim potrebama/ teškoćama (točnije osobe s invaliditetom) dugo su vremena bili percipirani kao neproduktivna populacija pa ovakav pristup može predstavljati korak prema ostvarivanju njihove autonomije (uključujući i ekonomsku) te građanskih prava. Unatoč viđenju inkluzije kao prilike za ostvarivanje kasnije ekonomske neovisnosti djece s posebnim potrebama/ teškoćama, Burnett (2007) ukazuje na međusobnu isključivost inkluzije i tržišnog usmjerenja, točnije profita.

Analizirajući odnos individualne i socijalne perspektive, Bailey i sur. (1998) inkluziju tumače kao socijalnu vrijednost, ali postavljaju pitanje njezina odnosa spram ostalih socijalnih, ali i individualnih vrijednosti. Norwich (2000) inkluziju vidi kao me-

đuodnos individualnih i socijalnih vrijednosti karakteriziran postojanjem tenzija. Ako se navedeni međuodnos promatra u socijalno-političkom kontekstu<sup>3</sup>, kako to predlažu Thomas i Tarr (1999), onda inkluzija nije samo pitanje socijalnog statusa pojedinca već i strukturalno-političko pitanje društva (Croll i Moses, 1998).

Umjesto iz socijalne i individualne perspektive, Mamlin (1999) inkluziju propituje iz državne i lokalne razine, odnosno njezinu implementaciju na razini državne i lokalne vlasti/ uprave te zaključuje kako se potonja češće događa. Pojavu implementacije inkluzije na lokalnoj razini Preece (2001) vidi kao manje humanu ideju – smanjenje pritiska na državne sustave. Drugim riječima, inkluzija nije ništa drugo nego uključivanje u život lokalne zajednice radi racionalizacije resursa i minimalizacije zahtjeva populacije ovisne o državnoj pomoći. Baley i sur. (1998) zamjećuju kako inkluzija služi i kao izgovor za izostanak ili ukidanje posebnih (specijaliziranih) institucija koje financira država jer, prema nekim tumačenjima, oni ne mogu biti u juktapoziciji. Zbog racionalizacije ovog tipa, Slee (1997) navodi kako pojedinci i interesne grupe osmišljavaju različite načine ovladavanja njezinim "tehničkim aspektima" poput resursa, menadžmenta i instruktorskog dizajna što je, u biti, redukcionističko viđenje inkluzije. Ovladavanje tehničkim aspektima inkluzije za Thomasa i Loxleyja (2001) nije redukcionizam već preduvjet njezine implementacije. Oni kao glavni problem inkluzije ističu objektivizaciju i racionalizaciju socijalne stvarnosti koje u svojoj osnovi podržavaju ekskluziju. No, inkluzija (točnije njezina implementacija) zapravo ovisi o tehničko-organizacijskim aspektima (poput postojanja stručnoga kadra, dizajniranja primjerenog kurikuluma i okruženja) pa je kritika na račun redukcionizma ovoga tipa neodrživa. Ono čime se ekskluzija implicitno podržava su neadekvatna terminologija i izostanak kritičke perspektive iz kojih proizlazi neprimjerena praksa. Stoga je poželjnije usmjeriti fokus pozornosti s djelatnosti na značenja i sadržaje jer upravo njihovo razumijevanje usmjeruje implementaciju inkluzije. Kao veliku opasnost ekskluzije Preece (2001) ističe njezin kumulativni

<sup>3</sup> Thomas i Tarr (1999) podsjećaju kako se niti jedna društvena pojava ne može promatrati odvojeno od konteksta u kojemu je nastala.

karakter, odnosno svojevrsni “začarani krug” u kojemu se u pojedincu stvara osjećaj “drugoga” i stimulira na zadržavanje u njemu poznatom okruženju – izolaciji. Time može nastati scenarij neuspjeha inkluzije jer se neadekvatnim tumačenjima zapravo učvršćuje ekskluzija.

Rasprostranjenost i prihvaćenost (gotovo da bi se moglo reći i pomodarstvo) inkluzije rezultirala je i povećanjem broja istraživanja o njoj. Tako se ona “mjeri” različitim “instrumentima” i “metodama” a dobiveni rezultati podastiru kao gotova rješenja što je, u biti, eklektički pristup inkluziji. Kao glavne zamjerke istraživanjima inkluzije mogu se navesti zanemarivanje razine uključenosti i kvalitete iskustava pojedinca (Brickner, 1995) te nerazmjer u istraživanjima na način da se velik broj odnosi na utvrđivanje njezinih pozitivnih učinaka u odgoju i obrazovanju, a mali broj na implementaciju u lokalnoj zajednici, odnosno participaciju djece s posebnim potrebama/teškoćama izvan odgojno-obrazovnih institucija (Bailey i sur., 1998). Probleme u istraživanjima inkluzije Burnett (2007) traži i u postojanju polariziranog diskursa o njezinim učincima te se ona često karakterizira kao “dobra” ili “loša”. Prisutnu dihotomiju Croll i Moses (1989) pojašnjavaju postojanjem ideološke borbe prioriteta i značenja koje se mogu pomiriti promatranjem “objektivnih” društvenih istina<sup>4</sup> iz više perspektiva. Iako i Forbes (2006) podržava propitivanje inkluzije iz više perspektiva, on ujedno postavlja pitanje legitimnosti odabrane perspektive. S obzirom na mnoštvo perspektiva, koju je opravdano zagovarati? Pretpostavka je da perspektiva koja uvažava iskustvo pojedinca i koja omogućuje dijalog o njezinim učincima, ponajprije na život pojedinca, pa tek onda društva, pruža pouzdaniju sliku inkluzije. Unatoč zamahu istraživanja inkluzije, Lindsay (2003) se također pita koju perspektivu odabrati. Ujedno, ona tvrdi kako i nakon provedenog istraživanja ostaje pitanje inkluzije kao djelatnosti zbog nejasnoće koncepta i njegove operacionalizacije te navodi da je poželjnije razmišljati *kako* inkluzija, a ne *zašto*. Kao glavni problem u istraživanjima inkluzije Burnett (2007) ističe njezin uspjeh na ideološkoj razini zbog kojega joj je gotovo

nemoguće kritički pristupiti. No, kritičko propitivanje inkluzije ne znači *a priori* protu-inkluzivno usmjerenje, već pokušaj stvaranja uvida u posljedice koje ima na život pojedinca i društva s obzirom na njezina implicitna značenja. Čini se kako inkluzija, zbog svoje socijalne važnosti i osjetljivosti, ne podnosi kritiku. Ona je globalno prihvaćeni socijalni ideal i stoga se njezino propitivanje može činiti neprimjerenim, možda čak i nepoželjnim, jer je inkluzija zapravo temeljno pitanje odnosa društva prema svojim najosjetljivijim skupinama. Da bi se dobio objektivniji uvid u inkluziju, Thomas i Tarr (1999) predlažu emotivni odmak jer smatraju da su istraživanja opterećena parazitarnim čimbenicima poput osjećaja sentimentalnosti i privrženosti. Slično njima, kao glavni problem u istraživanjima inkluzije Danforth (2006) navodi viđenje istraživača kao svojevrsnih izvora “socijalne nade” i “glasnogovornika” djece s posebnim potrebama/teškoćama. Ovu pojavu Brickner (1995) opravdava kroz njezino utemeljenje u ljudskim pravima te pojašnjava kako inkluzija nikad neće biti u potpunosti lišena emocija. Stoga je osvješćivanje emocionalne konotacije koja prati inkluziju te otvaranje dijaloga o njezinim perspektivama i reperkusijama korak ka podizanju njezine kvalitete i kvalitete života djece s posebnim potrebama/teškoćama.

## Odnos terminologije i konstrukcije identiteta

Općenito se identitet može razumjeti kao konstrukt svjesnosti o sebi izravno povezan s osobnim karakteristikama i karakteristikama okruženja (Burušić, 2003) te kao relativno trajna i istaknuta pojedinačna osobina koja mu je važna (Giddens, 2007). Identitet implicira sličnost prema zajedničkim karakteristikama određene skupine ljudi pa Liggett (1997) upozorava kako uporaba termina posebna potreba/teškoća etiketira ljude i stvara grupni identitet. Za Shakespearea (1996) identitet znači pripadanje koje potiče na samoorganiziranje i stvaranje uvjeta za njegovo održavanje te navodi kako identitet utemeljen na medicinskom modelu (biološki determi-

<sup>4</sup> Iako postoje razmišljanja o istini kao unificiranoj i apsolutnoj, postmodernizam pruža pogled na istinu kao na “privremeni konstrukt kojega je promatrač stvorio unutar konteksta” te se može govoriti o postojanju “mnogih istina” (Neubert i Reich, 2002, 14), ovisno o perspektivi iz koje se promatra.

nizam) negira socijalna iskustva. Stoga predlaže sociokulturni pristup posebnim potrebama/ teškoćama i njihovu kontekstualizaciju.

Konstrukcija je identiteta pod izravnim utjecajem dominantne socijalne ideologije. Pojedinaac gradi sliku o sebi i svom identitetu na osnovi vlastitih doživljaja i ponašanja okruženja prema njemu, odnosno identitet čini kontinuitet iskustava. Ako se inkluzija shvati kao individualni pristup djetetu (kao što je to preporuka u dokumentima na međunarodnoj razini) onda karakteristike poput posebne potrebe/teškoće nisu relevantne i primjerene. Štoviše, one postaju artifično konstruirane kategorije koje nameću jedinstvenu karakteristiku (mogli bi se čak reći da nameću identitet u smislu istovrsnosti) mnoštvu pojedinaca koji se međusobno razlikuju (ili su čak međusobno slični) po mnogim karakteristikama no najmanje prema posebnoj potrebi/ teškoći.

Unatoč napuštanju medicinskog modela, u aktualnoj terminologiji se još uvijek može zamijetiti subordiniranost i hijerarhijski ustroj posebne potrebe/ teškoće i sposobnosti. Za neke je autore (Liggett, 1997; Lindsay, 2003; Vehmas, 2004; Dixon i Verenikina, 2007) ova pojava odraz socijalne konstrukcije termina koja podržava normativni pristup. Vehmas (2004) smatra da prezentni vokabular etiketira te da ga je potrebno zamijeniti jezikom koji ne klasificira određene skupine ljudi kao "druge" odnosno različite od "normalnih". On ujedno vidi posebnu potrebu/ teškoću kao "produkt osobnog iskustva i pregovaranja socijalnih uloga među pojedincima", odnosno kao način na koji se pojedinac "pozicionira u relaciji s drugim ljudima, njihovim identitetima i karakteristikama" (Vehmas, 2004, 35). Zapravo su termini poput posebne potrebe i teškoće socijalni konstrukti nametnuti pojedincu. Posebna potreba/teškoća ne proizlaze iz pojedinca, nego mu se izvanjski atributira čime mu se nanosi socijalna nepravda. Naime, posebna potreba/teškoća (sa stajališta društva) postaje djetetova dominantna karakteristika, utvrđena putem dijagnostike, koja određuje postupanja i očekivanja okruženja. Štoviše, posebna potreba/teškoća vremenski je promjenljiva osobna karakteristika koja ne postoji dok ju se (različitim kriterijima procjene) ne utvrdi. Odnosno, ako se izvanjski ne potvrdi, onda se smatra da ne postoji.

Kao esencijalni preduvjet inkluzije Danforth i Rhodes (1997) ističu dekonstrukciju termina teškoća te svoje pojašnjavanje proširuju i na termin posebne potrebe, čiju uporabu također smatraju neopravdanim jer potrebe ne mogu biti kategorizirane kao "normalne" ili "posebne". Za njih su potrebe autentične. Iako tvrdi kako aktualna terminologija još reflektira model deficita te da teškoća ima negativnu konotaciju, Norwich (2000) ipak predlaže uporabu termina posebna potreba, a svoj prijedlog potkrjepljuje opisom razina potreba koje ima svaki pojedinac, ovisno o životnim okolnostima u kojima se nalazi: (1) zajedničke potrebe koje dijelimo s drugima (svima), (2) distinktivne potrebe koje, kao članovi sub-grupe, dijelimo s nekima i (3) individualne potrebe koje su svojstvene samo pojedincu i koje se ne mogu zadovoljiti kroz pripadnost grupi ili sub-grupi. Dakle, prema njegovu stajalištu termin posebna potreba je i dalje prihvatljiv jer se može odnositi na svakog pojedinca. S druge strane, Liggett (1997) ističe kako se ne može govoriti o razinama potreba jer je potreba nemjerljiv, subjektivni osjećaj. Iako se smatra kako je termin posebna potreba prihvatljiviji od termina teškoća jer ima "manje" negativnu konotaciju te "obuhvaća" širu populaciju (uključujući darovitu djecu) on je neprimjeren iz najmanje tri razloga: (1) unatoč tome što se u skupinu djece s posebnim potrebama ubraja i darovite, taj termin se dominantno rabi kad se govori o djeci s teškoćama; (2) termin "posebna potreba" poput kišobrana pokriva mnoga stanja što zahtijeva dodatna pojašnjavanja o kojoj je "posebnoj potrebi" zapravo riječ; (3) upravo zbog svoje širine podložan je manipulaciji te se svako subjektivno procijenjeno "odstupanje" može proglasiti "posebnom potrebom". Stoga se postavlja pitanje – koji termin rabiti? Ako bi se u odgojno-obrazovnoj i pedagoškoj djelatnosti njegovala razvojna primjerenost i individualni pristup te, u skladu s tim, pomaknuo fokus pedagoške djelatnosti s tretmana na asistenciju, vrsta i/ili opseg posebne potrebe/ teškoće ne bi bila djetetova dominantna osobna karakteristika te ne bi bilo potrebe za terminologijom "odstupanja". Za teškoću Vygotsky (1993) kaže kako ona pojedincu sama po sebi nije problem, nego značenja koja joj pridaje okruženje, a Burnett (2007) ističe kako nema jasne demarkacije između onih koji imaju i nemaju posebne potrebe/teškoće.

Analizirajući aktualnu terminologiju, Liggett (1997) zaključuje kako socijalno viđenje posebne potrebe/teškoće negira kontekst. Suprotno tome, OECD podržava uporabu navedenih termina, a svoj odabir obrazlaže tvrdnjom kako su oni “nezamjenjiva pomoć u komunikaciji i održavanju preciznosti u korespondenciji i publikacijama” (OECD, 2007, 17). S obzirom na to da je terminologija podložna promjenama (ovisno o dominantnoj socijalnoj paradigmi) jedno od mogućih rješenja bi bilo i dekonstrukcija aktualnih termina, propitivanje njihovih implicitnih značenja i napuštanje modela deficita uz podržavanje paradigme salutogeneze.

Iz navedenoga je vidljivo kako je posebna potreba/teškoća kompleksan fenomen, a ne puko sumiranje simptoma. U prilog tome ide i promišljanje Vygotskoga (1993) koji posebne potrebe/teškoće vidi kao “socijalne aberacije” proizašle iz promijenjenih relacija socijalnog okruženja prema pojedincu te govori o njihovoj kompleksnoj strukturi na tri razine: primarne posebne potrebe/teškoće (odnosno organsko oštećenje) te sekundarne i tercijarne koje predstavljaju distorziju socijalno uvjetovanih funkcija. To znači da je fokusiranje na primarnu razinu ignoriranje razvojnih procesa, negiranje utjecaja okruženja na ponašanje pojedinca i prebacivanje odgovornosti s društva na pojedinca u pogledu njegova socijalnog funkcioniranja (i to nakon što ga to isto društvo proglašuje “odstupajućim” i isključuje iz svojih tekovina). Iako i Shakespeare (1996) smatra kako aktualni termini stigmatiziraju, on ujedno upozorava da posebne potrebe/teškoće neće nestati negiranjem njihova postojanja i/ili promjenom terminologije. Jasno je da terminologija ne može utjecati na (ne)postojanje organskog oštećenja ali može utjecati na pojedinčev socijalni položaj, njegovo funkcioniranje te poimanje samoga sebe, ujedno i temeljnih pitanja inkluzije.

Navedene termine Thomas i Loxley (2001) vide kao “epistemološke pogreške” proizašle iz progresivnog promišljanja o inkluziji koje se mogu jednostavno izmijeniti voluntarizmom. Problemi u nejasnoći navedenih termina (u epistemološkom smislu) mogu

se tražiti i u prevazi genetičke nad konstitutivnom konstrukcijom znanja<sup>5</sup> o inkluziji. Iako je individualna konstrukcija značenja neizbježna, individualno ne može u potpunosti biti odvojeno od socijalnog, pa je jedno od mogućih rješenja i konstrukcija self-identiteta – pojedinčeva poimanja sebe u odnosu prema vlastitoj biografiji (Giddens prema Liggett, 1997) te pregovaranje i traženje suglasnosti između pojedinčeve (individualne) i socijalne perspektive (Neubert i Reich, 2002). Stoga bi u raspravu o konstrukciji i značenju navedenih termina trebalo uključiti upravo osobe na koje se navedeni termini odnose, jer su znanja o karakteristikama posebne potrebe/teškoće (koja im kao sub-grupi pripadaju) socijalno djeljiva i ostvariva u uvjetima suradnje i kontekstualizacije posebnih potreba/teškoća. Odnosno, njevanje inkluzije pretpostavlja sudjelovanje osoba s invaliditetom (uključujući i djece s posebnim potrebama/teškoćama) u socijalnim raspravama koje se izravno tiču kvalitete njihovih života.

## Zaključak

Unatoč postojanju brojnih definicija i perspektiva, može se zaključiti da se termini *inkluzija* i *posebne potrebe/teškoće* u recentnoj pedagoškoj literaturi rabe kao svojevrsni “pokrivači” za mnoga značenja. Za uporabu termina i usmjeravanje istraživanja potrebno je “zaviriti pod pokrivač” što, s epistemološkog stajališta znači kontinuirano propitivanje aktualnih termina kako bi se postigao socijalni konsenzus u pogledu njihovih značenja, odnosno pokušalo otkriti njihova implicitna značenja i reperkusije koje imaju na život pojedinca i društva. Kako su dokumenti (na međunarodnoj razini i razini Republike Hrvatske) polazišne točke implementacije inkluzije, posebice je vrijedno razmatrati inkluziju sadržanu u njima. Naime, proklamirane vrijednosti inkluzije (poput ravnopravnosti i uvažavanja tzv. “jakih strana” pojedinca) u opreci su s uporabom termina posebna potreba/teškoća. Stoga je primjerenije promišljati o njezinim implicitnim značenjima i reperkusijama na život pojedinca uz uvažavanje individualnih

<sup>5</sup> Audi (2005) opisuje dvije vrste prioriteta u konstrukciji znanja: genetički (socijalno znanje prije individualnog) i konstitutivni (individualno znanje prije socijalnog) te naglašava kako socijalno znanje nikad ne bi postalo takvo da određeni pojedinci nisu spoznali ključne premise i predočili ih drugima.

iskustava inkluzije. S obzirom na to da su prosudbe djelomične i ograničene kulturno-povijesnim kontekstom te da inkluzija pretpostavlja postojanje pluralizma i relativizma perspektiva, o njoj je (u prvom redu) potrebno promišljati iz perspektive osoba na koje se izravno odnosi. Stoga Neubert i Reich (2002) predlažu podržavanje međusobnoga djelovanja konstrukcije, rekonstrukcije i dekonstrukcije odnosno njihove afirmacije unutar diskursa samopromatrača u vlastitoj interpretativnoj zajednici. To znači da je aktivna participacija osoba izravno izloženih eksplicitnim i implicitnim značenjima inkluzije i posebne potrebe/teškoće preduvjet kvalitetnoj raspravi o navedenim terminima.

Epistemološki pristup, propitivanjem implicitnih značenja, omogućuje viđenje inkluzije kao vrijednosti ili poželjnosti a ne normativnog cilja. To je posebice važno u situacijama kad se inkluzija tumači kao socijalni ideal pod svaku cijenu. Ako je tome

tako, onda je svako njezino kritičko propitivanje nepoželjno. No, podizanje kvalitete života djece s posebnim potrebama/teškoćama i kvalitete inkluzije moguće je u uvjetima kontinuiranog propitivanja značenja te promišljanja o relaciji značenja i postupaka (akcija) pojedinaca, ali i društva općenito. Unatoč različitim tumačenjima posebne potrebe/teškoće, može se zaključiti kako je svrha dekonstrukcije aktualne terminologije zapravo dekonstrukcija značenja i socijalnih relacija. Kritičko propitivanje terminologije, njezinih eksplicitnih i implicitnih značenja te prakse koja iz toga proizlazi zapravo je *sine qua non* propitivanju inkluzije.

I na samome kraju navodim Danforth (2006) koji kaže kako su sve tvrdnje ili hipoteze o inkluziji i istraživanja aktualne prakse određene kontekstom (i stoga pragmatične), a epistemološki pristup je jedan od mogućih okvira njezina propitivanja i usmjeravanja istraživanja.

## Literatura

- Audi, R. (2005), *Epistemology: a contemporary introduction to the theory of knowledge*. London/New York: Routledge.
- Bailey, D. B. i sur. (1998), Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 27–47.
- Bishop, M. A., Trout, J. D. (2005), *Epistemology and the Psychology of Human Judgment*. New York: Oxford University Press.
- Burnett, N. (2007), Critical Realism: the Required Philosophical Compass for Inclusion? <https://www.aare.edu.au/07pap/bur07147.pdf>
- Burušić, J. (2003). Povezanost sastavnica identiteta, svjesnosti o sebi i samomotrenja. *Psihologijske teme*, 12 (1), 23–32.
- Brickner, D. (1995), The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19 (3), 179–194.
- Croll, P., Moses, D. (1998), Pragmatism, ideology and educational change: the case of special education needs. *British Journal of Educational Studies*, 46 (1), 11–25.
- Danforth, S., Rhodes, W. C. (1997), Deconstructing disability: A philosophy for inclusion. *Remedial and Special Education*, 18 (6), 357–366.
- Danforth, S. (2006), From Epistemology to Democracy: Pragmatism and Reorientation of Disability Research. *Remedial and Special Education*, 27 (6), 337–345.
- Dixon, R. M., Verenikina, I. (2007), Towards inclusive schools: an examination of socio-cultural theory and inclusive practices and policies in New South Wales DET schools. [www.ro.uow.edu.au/llrg](http://www.ro.uow.edu.au/llrg)
- EC – European Commission (2006), Portfolio of overarching indicators and streamlined social inclusion, pensions and health portfolios. [www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/EU\\_indicators\\_Social\\_PensionsHealth\\_pdf.pdf](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/EU_indicators_Social_PensionsHealth_pdf.pdf)
- Forbes, J. (2006), For social justice and inclusion: engaging with others. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6 (2), 99–107.

- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Goldman, A. I. (2002), *The Sciences and Epistemology*. U: Moser, P. K. (ur.) *The Oxford Handbook of Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, str. 144–176.
- Hamilton, D. (2005), *An Ecobehavioural Analysis of Interactive Engagement of Children with Developmental Disabilities with their Peers in Inclusive Preschools*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (2), 121–137.
- Lemos, N. (2002), *Epistemology and Ethics*. U: Moser, P. K. (ur.) *The Oxford Handbook of Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, str. 479–512.
- Liggett, H. (1997), *Stars are not Born: an Interpretative Approach to the Politics of Disability*. U: Barton, L., Oliver, M. (ur.) *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: The Disability Press, str. 178–194.
- Lindsay, G. (2003), *Inclusive education: a critical perspective*. *British Journal of Special Education*, 31 (1), 3–12.
- Lycan, W. G. (2002), *Explanation and Epistemology*. U: Moser, P. K. (ur.) *The Oxford Handbook of Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, str. 408–433.
- Mamlin, N. (1999), *Despite best intentions: When inclusion fails*. *Journal of Special Education*, 33 (1), 36–49.
- McCarty, K. (2006), *Full inclusion: the benefits and disadvantages of inclusive schooling*. [www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/28/07/83.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/07/83.pdf)
- MZOŠ (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> od 24.8.2010.
- Neubert, S., Reich, K. (2002), *Toward a Constructivist Theory of Discourse: Rethinking the Boundaries of Discourse Philosophy*. [www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsatz/reich\\_38.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_38.pdf)
- Norwich, B. (2000), *Education, inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas*. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 482–502.
- Odom, S. L., Buysse, V. (2006), *Early Childhood Inclusion: Cost, Quality, and Outcomes*. [www.nectac.org/~docs/calls/2006/preschoollre/cqo02-08-06.doc](http://www.nectac.org/~docs/calls/2006/preschoollre/cqo02-08-06.doc)
- Odom, S. L. (2000), *Preschool inclusion: what we know and where we go from here*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20–27.
- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (2007), *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi: Hrvatska*. [www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf)
- Preece, J. (2001), *Challenging the Discourses of Inclusion and Exclusion with Off Limits Curricula*. [www.open.ac.uk/.../3937C0BB-0002-6524-0000015700000157\\_JuliaPreecePaper-noabstract.doc](http://www.open.ac.uk/.../3937C0BB-0002-6524-0000015700000157_JuliaPreecePaper-noabstract.doc)
- Sayers, S. (1999), *Identity and Community*. *Journal of Social Philosophy*, 30 (1), 147–160.
- Shakespeare, T. (1996), *Disability, Identity and Difference*. U: Barnes, C., Mercer, G. (ur.) *Exploring the Divide*. Leeds: The Disability Press, str. 94–113.
- Slee, R. (1997), *Imported or Important Theory? Sociological Interrogations of Disablement and Special Education*. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 407–419.
- Slee, R. (1998), *Inclusive education? This must signify “new times” in educational research*. *British Journal of Educational Studies*, 46 (4), str. 440–454.
- Thomas, G., Tarr, J. (1999), *Ideology and inclusion: a reply to Croll and Moses*. *British Journal of Educational Studies*, 47 (1), 17–27.
- Thomas, G., Loxley, A. (2001), *Deconstructing Special Education And Constructing Inclusion*. Philadelphia: Open University Press.
- Vehmas, S. (2004), *Dimensions of Disability*. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 13 (1), 34–40.
- Vygotsky, L. S. (1993), *The Fundamental Problems of Defectology*. New York: Plenum Press.
- XXX (2003). *Zakon o osnovnom školstvu*. NN, 69/03.
- XXX (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. NN, 63/08.