

INKLUZIVNE AKTIVNOSTI KAO INDIKATOR KVALITETE U PROGRAMIMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Tijana Borovac, asistentica
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Učiteljski fakultet u Osijeku

Sažetak: Aktualni međunarodni dokumenti opisuju inkluziju kao građansko pravo djece s teškoćama u razvoju na pristup socijalnim resursima sa svrhom unaprjeđivanja njihove kvalitete života. Istovremeno, različite interpretacije inkluzije (na individualnoj i socijalnoj razini) uzrokuju nejasnoću termina i kreiranje različitih indikatora inkluzivne prakse. Tako se inkluzivna praksa u dokumentima Europske unije procjenjuje kvantitativno, odnosno njezin glavni indikator predstavlja broj djece s teškoćama u razvoju uključene u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. S druge strane, broj djece uključene u redoviti sustav odgoja i obrazovanja ne pruža uvid u kvalitetu inkluzivne prakse ranog odgoja i obrazovanja. U radu je provedena analiza inkluzivnih aktivnosti sadržanih u programima pedagoške djelatnosti odgojitelja. Rezultati ukazuju na tri temeljne kategorije inkluzivnih aktivnosti koje odgojitelji planiraju, izgradnju inkluzivnih vrijednosti u odgojnoj skupini, organiziranje podrške različitostima, upravljanje resursima unutar i izvan dječjeg vrtića.

Ključne riječi: indikatori, inkluzivne aktivnosti, kvaliteta, programi, rani i predškolski odgoj

1. Uvod

U Republici Hrvatskoj razdoblje od 2006. do 2015. godine desetljeće je podizanja kvalitete života osoba s invaliditetom, uključujući i djecu s teškoćama u razvoju. Stoga je bitno i u tom kontekstu propitati mogućnosti podizanja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u čemu dokumenti pedagoške djelatnosti koje su izradili odgojitelji imaju iznimno važno mjesto.

U prilog tome govore i autori Dahlberg, Moss i Pence (2007) navodeći kako se kvaliteta ne može analizirati bez analiziranja kontekst ranog djetinjstva i institucije ranog odgoja.

2. Teorijska polazišta

U pedagoškim raspravama o inkluziji prisutne su višestruke perspektive. No unatoč tomu inkluzija se još uvijek najčešće tumači kao uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja što predstavlja samo jednu mogućnost, točnije jednu od njezinih mnogih organizacijskih formi. Za prihvaćanje takve definicije inkluzije Odom (2000.) pretpostavlja postojanje 5 - 6% djece s teškoćama u razvoju (od ukupnog broja dječje populacije u određenoj instituciji) ili postojanje inkluzivnih programa i 1/3 djece s teškoćama u razvoju. Dec Nayec (2009.) navode kako je jedinstveno razumijevanje inkluzije potrebno za identificiranje ključnih komponenti visokokvalitetnih inkluzivnih programa. Stoga, kao kriterije visokokvalitetnih inkluzivnih programa, predlažu dostupnost (osiguravanje pristupa različitim aktivnostima i okruženjima), participaciju (poticanje osjećaja pripadnosti i promoviranje različitih zajedničkih aktivnosti sve djece) i podršku (suradnja među stručnjacima, koordiniranost općih i specijaliziranih servisa).

Kvalitetom inkluzije na međunarodnoj se razini bavi Europska unija koja u svojim dokumentima daje upute za njezino „mjerenje“ kroz tzv. Laeken indikatore. Oni ukazuju na socijalni položaj određene skupine građana – s obzirom na kronološku dob, spol, zdravstveni status i etničku pripadnost (EC, 2006.), no to su kvantitativni indikatori koji govore o broju djece uključene u redoviti sustav odgoja i obrazovanja čime ne pružaju dovoljno informacija o kvaliteti inkluzije.

Istražujući inkluziju, Buysse i Hollingsworth (2009.) utvrđuju postojanje povezanosti između kvalitete programa ranog odgoja i obrazovanja i postignuća djece te ukazuju kako je za podizanje kvalitete inkluzivnih iskustava djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji potrebno utvrđivanje dimenzija visokokvalitetnih inkluzivnih programa. Nešto detaljnije, Odom i Buysse (2006.) kvalitetu inkluzije tumače s aspekta pojedinog djeteta (njegova iskustva) te ju procjenjuju u odnosu na djetetova razvojna i socijalna postignuća. Oni kvalitetu inkluzivne prakse procjenjuju u odnosu na postojanje izvanjskih (socijalnih) prilika za podržavanje djetetova razvoja što u kontekstu ranog odgoja i obrazovanja znači: (a) dostupnost resursa (mogućnost pristupa različitim aktivnostima i okruženjima), (b) podržavanje djetetove participacije i autonomije (promoviranje različitih zajedničkih aktivnosti sve djece te podržavanje djetetove samostalnosti pri izboru, izvedbi i evaluaciji aktivnosti) te (c) kontinuirano pružanje podrške djetetu s teškoćama i njegovoj obitelji (suradnja s roditeljima, stručnjacima te koordiniranost općih i specijaliziranih servisa, odnosno tzv. redovnih i posebnih sustava podrške).

3. Metoda

Kako bi se postigao cilj, stvaranje uvida u zastupljenost inkluzivnih aktivnosti (kao indikatora kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) u programima pedagoške djelatnosti odgojitelja, analizirani su predškolski programi. Kontent analizom bila je obuhvaćena 961 aktivnost iz sedam tromjesečnih programa (dva iz pedagoške godine 2007./08. i pet iz 2008./09.) za djecu u dobi 5 i 6 godina. Glavni kriterij odabira programa bio je integriranost djeteta s teškoćama u razvoju u redovitu odgojnu skupinu. Pretpostavke koje su prethodile analizi dokumenata bile su sljedeće: (1) aktivnosti uključivanja djece s teškoćama u razvoju nemaju inkluzivna obilježja, (2) odgojitelji ne planiraju inkluzivne aktivnosti u svojim tromjesečnim programima te (3) nepostojanje inkluzivnih aktivnosti ukazuje na nisku kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Potrebno je istaknuti kako odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju autonomiju izrade programa, a sami programi tijekom jedne pedagoške godine planiraju se tromjesečno. Svaki analizirani program sadržavao je planirane aktivnosti prema područjima razvoja (spoznajni razvoj, razvoj govora i komunikacije, socioemocionalni, tjelesni i psihomotorni razvoj), zatim aktivnosti potrebne za ostvarivanje razvojnih zadaća te planirane aktivnosti suradnje sa stručnjacima, roditeljima i drugima radi ostvarivanja postavljenih zadaća.

4. Rezultati i rasprava

Analizirano je 962 aktivnosti, 61 (6,34%) bile su inkluzivne, odnosno podržavale su temeljne vrijednosti inkluzije. Analizom je utvrđeno postojanje triju temeljnih kategorija inkluzivnih aktivnosti. To su:

- 1) izgradnja inkluzivnih vrijednosti u odgojnoj skupini - 26 aktivnosti ili 42,62%
- 2) organiziranje podrške različitostima - 25 aktivnosti ili 40,98%
- 3) upravljanje resursima unutar i izvan dječjeg vrtića – 10 aktivnosti ili 16,39%

ad (1) U aktivnostima izgradnje inkluzivnih vrijednosti u odgojnoj skupini odgojitelji planiraju sljedeće: (a) poticanje osjećaja ravnopravnosti igranjem uloga i ravnomjernom podjelom radnih zadataka te (b) uvažavanje djetetove kulture razgovorom o obitelji i aktivnostima prikupljanja fotografija obitelji i proslavama imendana i rođendana.

ad (2) Organiziranje podrške različitostima odgojitelji planiraju: (a) prepoznavanjem emocija (vlastitih i tuđih) pomoću ogledala, igranjem uloga te didaktičkim materijalima (memory, slikovnice i sl.) i (b) poticanjem na zajedničke aktivnosti i igru: odgojitelji osmišljavaju igre u kojima mogu

sudjelovati sva djeca – najčešće su to igre s pravilima (odgojitelji konkretno navode pojedine igre npr. čovječe ne ljuti se, mlin, domino...).

ad (3) Upravljanje resursima unutar i izvan dječjeg vrtića odgojitelji realiziraju: (a) suradnjom s roditeljima: posjeti roditelja, posjeti djece radnim mjestima pojedinih roditelja, no najčešće pod suradnjom smatraju roditeljevo donošenje materijala u dječji vrtić te (b) suradnjom sa stručnjacima poput pedagoga, rehabilitatora ili psihologa u svezi s pojedinim, konkretnim djetetom i njegovim potrebama.

Iako su pojedini odgojitelji isticali kako je za uvid u stvarnu zastupljenost inkluzivnih aktivnosti potrebno analizirati njihove tjedne i dnevne pripreme, analiza tromjesečnih planova prvi je korak u tom procesu. Pretpostavka je kako se broj inkluzivnih aktivnosti objektivnije može analizirati u tjednim i dnevnim pripravama, no stvarnu provedbu tih aktivnosti moguće je utvrditi jedino etnografskim pristupom, tj. snimanjem djece s teškoćama u razvoju tijekom svakodnevnih aktivnosti u dječjem vrtiću.

Rezultati analize programa pedagoške djelatnosti odgojitelja pokazuju kako odgojitelji u najvećem broju planiraju aktivnosti *Izgradnja inkluzivnih vrijednosti u odgojnoj skupini*, nešto manje u aktivnostima *Organiziranja podrške različitostima* i najmanje u aktivnostima *Upravljanja resursima unutar i izvan dječjeg vrtića*. Iz navedenoga vidljivo je kako odgojitelji u svojoj pedagoškoj djelatnosti implicitno podržavaju vrijednosti inkluzije što je posebice vidljivo u njihovu poticanju djece na zajedničke aktivnosti. Odgojitelji najčešće planiraju situacije igre i rabe njezine inkluzivne potencijale. Pitanje koje se ovdje može postaviti jest intencionalnost. Naime, vjerojatno bi odgojitelji češće rabili igru kao inkluzivni poligon ako bi osvijestili vlastito viđenje svrhe igre i svoje uloge u njoj.

Suprotno tomu, odgojitelji najmanje aktivnosti planiraju na području *Upravljanja resursima unutar i izvan dječjeg vrtića*. Razlozi mogu biti višestruki: limitiranost resursa (njihovo nepostojanje ili nemogućnost pristupa) ili nedovoljno jasna slika odgojitelja o resursima (dostupnost prostora, vremena, aktivnosti, materijala i ljudi) te mogućnostima koje oni pružaju, makar i u ograničenome broju. Kada se govori o planiranju suradnje unutar dječjega vrtića, tada ona počiva u odnosu s roditeljima dok se izvan dječjega vrtića ostvaruje u formi sporadične (moglo bi se reći poluprivatne, na osobnim poznanstvima zasnovane) suradnje sa stručnjacima iz lokalne zajednice. Odgojitelji rabe raspoložive resurse za omogućivanje integracije, a ne inkluzije koja (između ostaloga) pretpostavlja postojanje pratećih servisa podrške.

4.1. Izgradnja inkluzivnih vrijednosti u odgojnoj skupini

	Aktivnosti	<i>f</i>	%
1.	Poticanje osjećaja ravnopravnosti igrom uloga i ravnomjernom podjelom radnih zadataka.	9	14,75
2.	Uvažavanje djetetove kulture razgovorom o obitelji, aktivnostima prikupljanja fotografija obitelji i proslavama imendana i rođendana.	17	27,86
	Ukupno:	26	42,61

Tablica br. 1 Zastupljenost inkluzivnih aktivnosti unutar kategorije
Izgradnja inkluzivnih vrijednosti u odgojnoj skupini

Odgojitelji planiraju i njeguju vrijednosti inkluzije u 26 aktivnosti ili 42,61%. Gledajući sadržaj, devet aktivnosti (14,75%) odnosi se na poticanje osjećaja ravnopravnosti među djecom, a 17 (27,86%) na uvažavanje djetetove kulture. Unatoč tomu može se zamijetiti da, kada se govori o djetetovoj kulturi, ona se najčešće vidi u situacijama proslave rođendana ili blagdana, a ne kao njegovanje djetetove kulture u smislu podržavanja kontinuiteta odgoja. Stoga bi se moglo reći kako su aktivnosti proslave rođendana (ne želeći umanjivati njihovu pedagošku i razvojnu vrijednost) u odnosu spram vrijednosti inkluzije, zapravo pseudoinkluzivne te dugoročno ne omogućavaju osjećaj pripadanja. Također, može se zamijetiti kako su planirane aktivnosti proslave rođendana formalizirane tako da se za svako dijete organiziraju na gotovo istovjetan način (pjevanjem rođendanske pjesme i crtanjem čestitki) čime se djetetov život ne unosi u instituciju, nego upravo suprotno – institucija se unosi u djetetov život. S obzirom na to da je inkluzija vrijednost koja pretpostavlja „slavljenje“ pojedinčevih individualnih karakteristika (Bailey i sur., 1998.; Norwich 2000.), proslave rođendana mogu biti pedagoške prilike njegovanja inkluzivnih vrijednosti bez interveniranja odraslog u smislu poučavanja o važnosti prijateljstva i/ili usmjeravanja interakcije djeteta s teškoćama u razvoju i njegovih vršnjaka. Kako bi se to postiglo, potrebno je da odgojitelji podržavaju kontinuitet obiteljskih vrijednosti i običaja te osmišljavaju situacije u kojima djeca mogu autonomno prakticirati svoje komunikacijske vještine.

4.2. Organiziranje podrške različitostima

	Aktivnosti	<i>f</i>	%
1.	Prepoznavanje emocija (vlastitih i tuđih) pomoću ogledala, igre uloga te didaktičkih materijala (memory, slikovnice i sl.).	4	6,55
2.	Poticanje na zajedničke aktivnosti i igru: odgojitelji osmišljavaju igre u kojima mogu sudjelovati sva djeca – najčešće su to igre s pravilima. (odgojitelji konkretno navode pojedine igre npr. čovječe ne ljuti se, mlin, domino...)	21	34,42
	Ukupno:	25	40,97

Tablica br. 2 Zastupljenost inkluzivnih aktivnosti unutar kategorije Organiziranje podrške različitostima

Od ukupno 61 aktivnosti, 25 ili 40,98% odnose se na organiziranje podrške različitostima. Zanimljiva je pojava kako su odgojitelji u svojim programima pedagoške djelatnosti planirali svega četiri aktivnosti (6,55%) povezane s prepoznavanjem emocija (vlastitih ili tuđih). Iako implementacija inkluzije pretpostavlja postojanje socijalne osjetljivosti okoline prema djeci s teškoćama u razvoju, ovako mali broj aktivnosti to zasigurno ne omogućava. Prepoznavanje vlastitih, a onda i tuđih emocija, važno je za pojedinčev razvoj i izgradnju stabilnih relacija s okolinom. Tako Dec Nayec (2009.) smatraju kako je visokokvalitetna inkluzija prepoznatljiva po postojanju aktivnosti podržavanja i poticanja socioemocionalnoga razvoja sve djece. Kako inkluzija nije samo uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, već i zajedništvo (Fredericksona i sur., 2007.) koje je ostvarivo jedino u uvjetima osjećaja pripadanja, povjerenja i sigurnosti svih članova. Osim toga, osjećaji pripadanja i sigurnosti temeljne su čovjekove potrebe, stoga je bitno da odgojitelji prepoznaju i iskoriste situacije koje omogućavaju zadovoljavanje tih potreba.

Drugu skupinu, unutar ove kategorije, čine aktivnosti poticanja na zajedničke aktivnosti i igru, odnosno prevenciju ekskluzije – 21 aktivnost ili 34,42%. Odgojitelji najčešće planiraju igru i osmišljavaju strategije uključivanja djece u igru pa se može zaključiti da prepoznaju edukacijske i inkluzivne potencijale igre. Također, može se zamijetiti kako odgojitelji implicitno prepoznaju važnost prevencije te osmišljavaju dodatne aktivnosti za djecu koja su u riziku od ekskluzije. Prevencija vršnjačke ekskluzije predstavlja jedan od indikatora kvalitete inkluzije pa je vrlo ohrabrujuće postojanje aktivnosti koje, ako se osmisle razvojno primjereno, mogu imati pozitivne učinke tijekom duljeg perioda. U prilog prevenciji vršnjačkog odbacivanja Guralnick i sur. (2006.) navode kako se postupci odgojitelja

tijekom predškolskog perioda očituju prelaskom djeteta u osnovnu školu, a Odom (2000.) podsjeća kako su djeca s teškoćama u razvoju manje uključena u vršnjačku interakciju te su u većem riziku za ekskluziju od djece tipičnog razvoja. Stoga odgojitelji adekvatnim postupcima tijekom predškolske dobi mogu pridonijeti redukciji ekskluzije djeteta s teškoćama u razvoju od vršnjaka, a igra je jedna od aktivnosti koje to svakodnevno omogućavaju.

4.3. Upravljanje resursima unutar i izvan dječjeg vrtića

	Aktivnosti	<i>f</i>	%
1.	Suradnja s roditeljima: posjeti roditelja, posjeti djece radnim mjestima pojedinih roditelja, roditeljevo donošenje materijala u dječji vrtić.	7	11,47
2.	Suradnja sa stručnjacima - pedagog, rehabilitator ili psiholog.	3	4,91
	Ukupno:	10	16,38

Tablica br. 3 Zastupljenost inkluzivnih aktivnosti unutar kategorije Upravljanje resursima unutar i izvan dječjeg vrtića

Možda, kao odraz cjelokupne razine društvene skrbi za djecu s teškoćama u razvoju ili kao odraz odgojiteljeve procjene o područjima vlastite odgovornosti i profesionalne nadležnosti, upravljanje resursima unutar i izvan dječjeg vrtića najmanje je zastupljena kategorija. Odgojitelji su planirali svega deset aktivnosti (16,38%) povezanih s resursima unutar i izvan dječjeg vrtića: sedam aktivnosti (11,47%) suradnje s roditeljima djeteta s teškoćama u razvoju i tri aktivnosti (4,91%) suradnje sa stručnjacima i praktičarima u lokalnoj zajednici. U navedenim aktivnostima roditelji i praktičari (točnije, njihova znanja o naravi djetetove teškoće i/ ili znanja o potrebnim rehabilitacijskim postupcima) za odgojitelje postaju resursi koji olakšavaju njihovu pedagošku djelatnost. Odnosno, cilj koji je moguće iščitati u svim aktivnostima unutar ove skupine uspješna je integracija djeteta s teškoćama u razvoju u institucionalni predškolski odgoj. Stoga je ovakva suradnja instrumentalizirana u smislu njezina normativna usmjeravanja k izvanjski zadanim ciljevima i nije temeljena na djetetovoj participaciji i mogućnosti izbora.

5. Prema zaključku

Temeljna ideja inkluzije aktivna je participacija djece s teškoćama u razvoju u prirodnom, najmanje restriktivnom okruženju. Prirodno okruženje i međuljudski odnosi važni su za razvoj socijalnih kompetencija i funkcionalnih vještina. Kao glavnu vrijednost najmanje restriktivnoga okruženja Hamilton

(2005.) navodi pružanje prilike za evaluaciju naučenih vještina što pridonosi razvoju autonomije djeteta s teškoćama u razvoju.

Inkluzija se često tumači kao uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja što uključuje asimilaciju i „normalizaciju“. Čak i ako se prihvati takvo tumačenje inkluzije, svakako ostaje pitanje njezine kvalitete. Kada se radi o inkluziji u kontekstu ranoga odgoja, programi pedagoške djelatnosti i odgojni postupci odgojitelja mogu zrcaliti razinu njezine kvalitete.

Promišljajući o kvaliteti inkluzije, Buysse i Hollingworth (2009.) navode kako je potrebno, u skladu s prethodnim spoznajama o kvaliteti programa ranog odgoja i obrazovanja, utvrditi dimenzije kvalitetnih inkluzivnih programa, koje bi zajedno sa specifičnim intervencijskim postupcima poboljšale pedagošku praksu inkluzivnog ranog odgoja. U odnosu na izloženo zaključujemo kako se prisutnost inkluzivnih aktivnosti u svakodnevnoj pedagoškoj djelatnosti odgojitelja može tumačiti kao dimenzija visokokvalitetne rane edukacije. Odnosno, inkluzivne aktivnosti ne bi trebale biti ekskluzivno pravo pojedinoga djeteta („zasluženo“ postojanjem teškoće), nego svakodnevna razvojno primjerena praksa rane edukacije.

Literatura

- Bailey, D. B. Jr. i sur. (1998.), Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*. 13 (1), 27-47.
- Buysse, V., Hollingsworth, H. L. (2009.), Program Quality and Early Childhood Inclusion: Recommendations for Professional Development. *Topics in Early Childhood Special Education*. 29 (2), 119-128.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care- Languages of Education. Routledge.
- DEC – Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children/ NAEYC - National Association for the Education of Young Children. (2009.), *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- 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
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., Soulslay, C. (2007.), Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*. 34 (2), 105-115.
- Guralnick, M. J. i sur. (2006.), Stability, Change, and Correlates of the Peer Relationships of Young Children With Mild Developmental Delays. *Child Development*. 77 (2), 312-324.

Hamilton, D. (2005.), An Ecobehavioural Analysis of Interactive Engagment of Children with Developmental Disabilities with their Peers in Inclusive Preschools. *International Journal of Disability, Development and Education*. 52 (2), 121-137.

Norwich, B. (2000.), Education, inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas. *Britis Journal of Educational Studies*. 50 (4), 482-502.

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.

Odom, S. L., Buysse, V. (2006.), *Early Childhood Inclusion: Cost, Quality, and Outcomes*.

<http://www.nectac.org/~pdfs/calls/2006/preschoollre/cqo02-08-06doc.pdf>

INCLUSION ACTIVITIES IN THE PEDAGOGICAL PROGRAMMES AS AN INDICATOR OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION QUALITY

Summary: The current international documents describe the inclusion as disabled children's civil right to access social resources with the aim of improving their quality of life. At the same time, different interpretations of the inclusion (at the individual and social level) cause the vagueness of this term and the creation of different indicators of inclusive practice. Therefore, the existence of inclusive practice in the EU documents are quantitatively estimated, i.e. the number of children with disability in the mainstream is quoted as the main indicator. On the other hand, the number of included children does not yield an insight into the quality of inclusive practice in early education. This paper examined the inclusive activities in pedagogical programs of preschool teachers, as the indicator of quality of early childhood education. The results represent three basic categories of inclusive activities planned by preschool teachers: the construction of inclusive values within the educational group, organizing activities supportive of diversity and managing both internal preschool resources and external resources.

Keywords: inclusive activities, programs, indicators, quality, early childhood education

INKLUSIONSAKTIVITÄTEN ALS QUALITÄTSINDIKATOR IN PROGRAMMEN DER FRÜHEN UND VORSCHULISCHEN ERZIEHUNG UND BILDUNG

Zusammenfassung: Aktuelle internationale Dokumente stellen die Inklusion als ein Bürgerrecht der Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten auf den Zugang zu sozialen Ressourcen zum Zwecke der Förderung ihrer Lebensqualität dar. Gleichzeitig verursachen aber unterschiedliche Interpretationen der Inklusion (auf individueller und sozialer Ebene) eine Unklarheit des Begriffs und bewirken das Entstehen von unterschiedlichen Indikatoren der Inklusionspraxis. So wird die Inklusionspraxis in Dokumenten der Europäischen Union einerseits quantitativ geschätzt, d.h. der

Hauptindikator stellt die Anzahl der Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten dar, die Teil des öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystems sind. Andererseits gewährt die Anzahl der Kinder, die ins öffentliche Erziehungs- und Bildungssystem einbezogen sind, keinen Einblick in die Qualität der Inklusionspraxis der frühen und vorschulischen Erziehung und Bildung. Im Beitrag werden die Inklusionsaktivitäten in pädagogischen Programmen der ErzieherInnen analysiert. Die Ergebnisse deuten auf drei Grundkategorien von Inklusionsaktivitäten hin, die von ErzieherInnen geplant werden: der Aufbau von Inklusionswerten innerhalb der erzieherischen Gruppe, Organisation zur Unterstützung der Verschiedenheiten, Ressourcenleitung inner- und außerhalb des Kindergartens.

Schlüsselbegriffe: Indikatoren, Inklusionsaktivitäten, Qualität, Programme, frühe und vorschulische Erziehung

