

Organizacija zagotavljanja v pomoč inkluzivnemu izobraževanju

Poročilo o politiki



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANIZACIJA ZAGOTAVLJANJA V POMOČ INKLUZIVNEMU IZOBRAŽEVANJU

Zbirno poročilo



Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (Agencija; prej Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb) je neodvisna in samoupravna organizacija, ki jo podpirajo države članice Agencije in evropske institucije (Komisija in Parlament).



Ta publikacija je bila financirana s podporo Evropske komisije. Ta publikacija izraža samo stališča avtorja in Komisija ni odgovorna za uporabo informacij v tem dokumentu.

Stališča, ki jih zastopajo posamezniki v tem dokumentu, ne odražajo nujno uradnih mnenj Agencije, njenih držav članic ali Komisije. Komisija ni odgovorna za kakršno koli uporabo informacij iz tega dokumenta.

Uredila: Verity Donnelly in Mary Kyriazopoulou, Agencija

Dovoljeno je narediti izvlečke poročila, v kolikor je vir jasno naveden. Na to poročilo se je treba sklicevati na naslednji način: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014. *Organizacija zagotavljanja v pomoč inkluzivnemu izobraževanju – Zbirno poročilo*. Odense, Danska: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje

To poročilo je zaradi večje dostopnosti na voljo v 22 jezikih in v celoti prirejeno v elektronskih oblikah, ki so dostopne na spletnem mestu Agencije: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-558-2 (elektronska)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danska
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Urad v Bruslju
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Bruselj Belgija
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



VSEBINA

1. POVZETEK	5
1.1. Glavne ugotovitve	5
2. INKLUZIJA KOT VPRAŠANJE KAKOVOSTI	7
2.1. Terminologija in splošno razumevanje inkluzije	7
2.2. Zakonodaja in politika	8
2.3. Spremljanje in ocenjevanje	9
3. KREPITEV ZMOGLJIVOSTI REDNIH ŠOL.....	11
3.1. Vodenje in obvladovanje sprememb	11
3.2. Izobraževanje učiteljev in izpopolnjevanje osebja	12
3.3. Razvoj podpornih centrov	12
4. ORGANIZACIJA ZAGOTAVLJANJA IN PODPORA V REDNIH IZOBRAŽEVALNIH OKOLJIH.....	14
4.1. Učni pristopi.....	14
4.2. Kurikul	14
4.3. Ocenjevanje	15
4.4. Organizacija podpore	16
5. SODELOVANJE IN POVEZOVANJE V MREŽE.....	17
5.1. Podpora na ravni skupnosti	17
5.2. Vključenost staršev.....	18
6. FINANCIRANJE IN PRESKRBA SREDSTEV	19
7. SKLEPI IN PRIPOROČILA.....	21
7.1. Sklepi.....	21
7.2. Priporočila	22
7.2.1. <i>Otrokove pravice in udeležba</i>	<i>22</i>
7.2.2. <i>Pojmovna jasnost in skladnost</i>	<i>23</i>
7.2.3. <i>Kontinuum podpore</i>	<i>23</i>
7.3. Sklepne pripombe	24
8. LITERATURA	25



1. POVZETEK

V okviru projekta Organizacija zagotavljanja v pomoč inkluzivnemu izobraževanju, ki ga je v obdobju 2011–2013 izvajala Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (Agencija), je bilo proučeno naslednje ključno vprašanje: kako organizirati sisteme zagotavljanja, da bodo izpolnjevali potrebe učencev z invalidnostmi v skladu s Konvencijo Združenih narodov o pravicah invalidov (UNCRPD – Združeni narodi, 2006) v inkluzivnem okolju znotraj obveznega šolskega sektorja?

V tem poročilu so povzete ključne vsebine, ki so se proučevale v okviru projektnih dejavnosti, in predstavljena je vrsta priporočil za organizacijo zagotavljanja izobraževanja in izvajanje prakse za izboljšanje podpore za vse učence v rednih šolah, še zlasti za učence z invalidnostmi.


V okviru projekta je bilo proučenih več ključnih tem, ki so bile med začetnimi projektnimi dejavnostmi – pregled strokovne literature in zbiranje podatkov o državah – opredeljene kot prednostne. Te teme so:

- **inkluzija kot vprašanje kakovosti.** Navzočnost in udeležba vseh učencev v šolski/razredni skupnosti povečuje kakovost izobraževalnih izkušenj;
- **krepitev zmogljivosti rednih šol za odzivanje na raznovrstne potrebe.** Pri tem je ključni element oblikovanje vloge strokovnega zagotavljanja kot vira v podporo sektorju rednega izobraževanja;
- **sodelovanje in povezovanje v mreže.** Skupno delo povečuje učinkovitost zagotavljanja izobraževalne in medagencijske podpore v okviru sektorja rednega izobraževanja;
- **financiranje in preskrba sredstev.** Usmerjanje podpore bi moralo biti fleksibilno, da bi ta izpolnjevala potrebe vseh učencev, med drugim tudi učencev z invalidnostmi.

Za kontrolne obiske je bilo izbranih pet lokacij: Essunga (Švedska), Dunaj (Avstrija), Flensburg (Nemčija), Ljubljana (Slovenija) in Valletta (Malta). Na teh lokacijah je bila jeseni 2013 organizirana tudi vrsta tematskih seminarjev, da bi se natančneje proučilo dejavnike, ugotovljene med obiski, ki vplivajo na organizacijo podpore v inkluzivnem okolju, in sicer ob upoštevanju različnih razmer po državah.

1.1. Glavne ugotovitve

Na podlagi projektnih obiskov in seminarjev je bilo ugotovljeno, da je za razvoj inkluzivne prakse in organizacije učinkovite podpore za učence v rednih izobraževalnih okoljih, potrebno naslednje:

- 
-
- pojmovna jasnost v zvezi z inkluzivnim izobraževanjem;
 - zakonodaja in politika, ki pri določanju prednostnih pravic otrok z invalidnostmi ter zagotavljanju dosledne politike in prakse na vseh ravneh sistema priznavata sinergijo med Konvencijo UNCRPD in Konvencijo Združenih narodov o otrokovih pravicah (UNCRC – Združeni narodi, 1989);
 - sistemski pogled, ki se osredotoča na razvoj „inkluzivnih zmogljivosti“ izobraževalnega sistema kot celote in spodbuja močne povezave, sodelovanje in podporo med vsemi ravnmi in na vseh ravneh (tj. med nacionalnimi in lokalnimi oblikovalci politike, vodji izobraževanja in šol, učitelji, drugimi strokovnjaki, učenci in družinami);
 - inkluzivna odgovornost, ki zadeva vse deležnike, vključno z učenci, ter zagotavlja informacije za politične odločitve za zagotovitev popolne udeležbe in doseganja učnih uspehov vseh učencev, še zlasti tistih, ki so nagnjeni k slabšemu učnemu uspehu;
 - dobro, deljeno vodenje za učinkovito obvladovanje sprememb;
 - izobraževanje učiteljev in stalen strokovni razvoj v podporo inkluziji za zagotovitev, da učitelji razvijejo pozitivna stališča in prevzamejo odgovornost za vse učence;
 - jasno opredeljena vloga specializiranih okolij, ki naj bi se razvijali kot podporni centri, s čimer bi se povečala zmogljivost rednih šol in omogočilo kakovostno zagotavljanje izobraževanja ter dobro kvalificirana strokovna podpora za učence z invalidnostmi;
 - organizacija šol, učni pristopi, kurikul in ocenjevanje, ki podpirajo enake možnosti za učenje za vse;
 - učinkovita raba virov na podlagi kolegialnosti in sodelovanja za razvoj fleksibilnega kontinuuma podpore, namesto dodeljevanja sredstev posebnim skupinam.

V strokovni literaturi in najnovejših delih Agencije, kot je poročilo *Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju* (Evropska agencija, 2011), ter tudi v okviru dejavnosti projekta Organizacija zagotavljanja velja glede teh področij splošno soglasje.

Podrobnejše informacije so na voljo v okviru rezultatov projekta (pregled literature, poročila o projektih obiskih, gradivo tematskih seminarjev), in sicer na [spletni strani projekta](#).



2. INKLUZIJA KOT VPRAŠANJE KAKOVOSTI

Temeljni okvir projekta Organizacija zagotavljanja v pomoč inkluzivnemu izobraževanju podpira potrebo po spremembi sistema v smislu prehoda z deficitnega modela invalidnosti (zasnovan na potrebah), ki težavo išče pri učencu, na model, ki upošteva pravice učencev v izobraževanju in zagotavlja, da v učnem procesu vsi aktivno sodelujejo. To poudarja potrebo po prehodu s kompenzacijskih pristopov in organizacije zagotavljanja izobraževanja v smislu individualne podpore na načine organiziranja sistemov podpore, ki bi šolam omogočili, da še učinkoviteje izpolnijo potrebe vseh učencev po kakovostnem izobraževanju – tj. preprečevanje neuspeha namesto izvajanja „korektivnih“ ukrepov.

V tem poglavju se inkluzija obravnava kot vprašanje kakovosti, ki vključuje odzivanje na raznovrstne potrebe vseh učencev.

2.1. Terminologija in splošno razumevanje inkluzije

Uporaba pojmov „inkluzija“ in „inkluzivno izobraževanje“ ter njunih pomenov se med različnimi državami in tudi med različnimi regijami znotraj iste državi zelo razlikuje.

Strokovnjaki so na tematskih seminarjih poudarili potrebo po skupnem pojmovanju inkluzije, in sicer s poudarkom na človeški namesto na tehnični plati in prepričanju, da je inkluzivno izobraževanje v smislu življenjske priprave boljše za vse učence. Dolgoletne tradicije je treba premostiti s prehodom od medicinske miselnosti na razmislek o šoli, v katero sodijo vsi. Inkluzija zadeva VSE učence.

Učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami (PIP) v obiskanih inkluzivnih šolah niso bili samo fizično prisotni pri pouku, temveč so tudi sodelovali in delali z vrstniki v skladu s svojimi zmožnostmi. Crawford in Porter poudarjata, da je inkluzivno izobraževanje mogoče opredeliti kot izobraževalne programe, pri katerih imajo učitelji [šole] izobraževalno in drugo podporo, da:

- vse učence z vsemi njihovimi raznolikostmi in posebnostmi sprejmejo in vključijo skupaj z njihovimi vrstniki v običajen razred v lokalni šoli;
- spodbujajo udeležbo in največji možen razvoj človeškega potenciala vseh učencev; in
- spodbujajo udeležbo vseh učencev v družbeno vrednotenih odnosih z različnimi vrstniki in odraslimi (2004, str. 8).

Taka opredelitev zahteva nov način razmišljanja in priznavanje, da raznolikost in zlasti invalidnost ne predstavljata težave ali „motečega“ dejavnika.



Inkluzija se mora začeti že v otroštvu – če otroci odraščajo skupaj, se bodo naučili sprejemati različnost. Če so otroci poslani v ločene, „posebne“ razrede, da bi se ohranila homogenost običajnih skupin, lahko z vidika upravljanja tako zagotavljanje izobraževanja postane vse bolj zapleteno, kar bi vplivalo na kakovost zagotovljene podpore učencem.

Ključnega pomena v času gospodarske recesije pa je tudi dodelitev sredstev, ki bodo ohranila enako pravico vsakega učenca do kakovostnega izobraževanja v rednih izobraževalnih okoljih. **Inkluzija ni način za zmanjšanje financiranja, ampak pot k zagotavljanju večje kakovosti in enakosti za vse učence.**

2.2. Zakonodaja in politika

Vodilno načelo zakonodajnih ukrepov in ukrepov politike EU, da je treba podpreti popolno inkluzijo otrok z invalidnostmi, je na ravni Evropske unije (EU) določeno v členu 26 Listine o temeljnih pravicah Evropske unije (Evropske skupnosti, 2000). To je upoštevano v Evropski strategiji o invalidnosti za obdobje 2010–2020 (Evropska komisija, 2010), ki jasno podpira inkluzijo otrok z invalidnostmi v redno izobraževanje. Poleg tega EU zavezuje k temu, da v okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 (Svet Evropske Unije, 2009) podpre prizadevanja držav članic pri odpravljanju pravnih in organizacijskih ovir za invalide, ki vstopajo v sisteme splošnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja, da bi se jim na vseh ravneh izobraževanja zagotovile inkluzivno izobraževanje in prilagojeno usposabljanje.

V več kot polovici držav članic Agencije, ki sodelujejo v projektu Organizacija zagotavljanja v pomoč inkluzivnemu izobraževanju, je prišlo v zadnjih letih do znatnih sprememb. Večina držav namenja vse večji poudarek zakonitim pravicam vseh učencev do obiskovanja rednih šol, medtem ko manjše število držav daje staršem pravico do izbire šol za otroke s posebnimi izobraževalnimi potrebami/invalidnostmi. Še ena manjša skupina držav govori o tem, da naj se izobraževanje izvaja v „najprimernejšem okolju“, oziroma naj se učenci vključijo v izobraževanje, ki „ustreza njihovim potrebam in zmožnostim“. Vendar je splošno priznано, da je zagotavljanje pravice do podpornih storitev v katerem koli pravnem okviru še vedno izziv.

Strokovnjaki so v okviru študijskih obiskov in tematskih seminarjev poudarili potrebo po usmerjenosti v kakovost podpore in ne v njen obseg. Pozitivni ukrepi, ki jih izvajajo države, da bi omogočile tak pristop, so:

- ohranjanje strokovnih znanj in veščin in zagotavljanje podpore rednim šolam prek podpornih (pogosto nekdanje šole s prilagojenim programom) in strokovnih centrov;



- priznavanje potrebe številnih učencev po podpori v rednem izobraževanju (brez upoštevanja okvar/posebnih izobraževalnih potreb (PIP)) za zagotavljanje zgodnje obravnave in premostitev morebitnih začasnih ovir pri učenju. To bo omogočilo učinkovitejšo uporabo virov za zagotavljanje nadaljnje podpore za učence s kompleksnejšimi potrebami po podpori;
- izobraževanje vseh učencev na eni lokaciji – s ciljem oblikovanja fleksibilnih učnih skupnosti z zmogljivostjo izpolnjevanja vrste potreb po podpori (in povezovanje s številnimi lokalnimi službami);
- izobraževanje učiteljev in vodij šol za razvoj kompetenc za delo v inkluzivnih okoljih;
- sodelovanje s starši, da bi utrdili njihovo zaupanje glede kakovosti podpore v rednih izobraževalnih (za razliko od specializiranih) okoljih in koristi rednega izobraževanja;
- zagotavljanje, da se podpora nadaljuje v času prehoda iz šole v nadaljnje/višje in visokošolsko izobraževanje, usposabljanje in zaposlovanje.

Za zagotovitev vključenosti vidikov starosti in invalidnosti v zakonodajo in politiko pa bi bilo treba še upoštevati konvenciji UNCRC (člen 23(3), člen 28 in člen 29(1a)) in UNCRPD (člen 24), saj države prehajajo od razpravljanja o pomenu inkluzije k **usmerjenosti v celoten izobraževalni sistem, ki vodi k enakopravnejši in pravičnejši družbi.**

2.3. Spremljanje in ocenjevanje

Nacionalna izobraževalna politika na splošno določa cilje izobraževalnega sistema države, vključno na področju zagotavljanja izobraževanja za učence z invalidnostmi. Regije, občine in šole so odgovorne za uresničevanje ciljev in izdelavo lastnih načrtov za dejavnosti, katerih namen je doseganje nacionalnih ciljev. Kazalniki kakovosti, ki se uporabljajo za spremljanje, lahko na več ravneh izobraževalnega sistema izhajajo iz izobraževalnih načrtov in/ali dokazov, ki temeljijo na raziskavah. S sistemom spremljanja (inšpekcijski pregledi) se v nekaterih državah ocenjujejo prizadevanja izobraževalnih ustanov, ki želijo zagotoviti, da bi njihovi učenci dosegli izobraževalne in razvojne cilje, ter širši rezultati, vključno s tem, v kolikšnem obsegu je zagotavljanje izobraževanja „inkluzivno“.

Strokovnjaki so na tematskih seminarjih poudarili, da nekateri sistemi odgovornosti ocenjujejo različne vidike zagotavljanja izobraževanja, ki niso nujno skladni z inkluzijo. Na primer, poudarek na preverjanju ali pristopi, usmerjeni k rezultatom, morda ne podpirajo inkluzivne prakse. Zato je treba razviti učinkovite in inkluzivne načine za spremljanje in ocenjevanje zagotavljanja izobraževanja ter doseči sporazum med oblikovalci politik, inšpektorji, vodji šol itd. v zvezi z opredelitvijo



uspeha in tega, kaj predstavlja kakovost (ob upoštevanju želja učencev). Vse skupine deležnikov bi morale nameniti pozornost vprašanjem, ki bi jih bilo treba zastaviti pri spremljanju in ocenjevanju kakovosti zagotavljanja izobraževanja, da bi sistemi nagradili zgodnjo obravnavo in preprečevanje.

Države pri zbiranju podatkov vse bolj sodelujejo in četudi se take informacije lahko uporabijo za načrtovanje in razvoj (zlasti pri zagotavljanju enakosti in odpravi „vrzeli“ pri dosežkih), to ne bi smelo postati glavno vodilo.

Nazadnje se je treba pri inšpekcijskih in drugih pregledih osredotočiti na zgodnje posredovanje – ne na neuspeh ali nepravilnosti – in šolam zagotoviti podporo za povečanje njihove zmogljivosti pri izpolnjevanju potreb vseh učencev.



3. KREPITEV ZMOGLJIVOSTI REDNIH ŠOL

To poglavje obravnava učinkovite načine za krepitev zmogljivosti sektorja rednega izobraževanja, da bi postal inkluziven in da bi črpal iz potenciala specializiranega sektorja.

3.1. Vodenje in obvladovanje sprememb

Spremembe se morajo začeti pri nas, v naših ustanovah. Kot je poudarilo osebje šole v Essungi, je „vse, kar lahko spremenimo, način našega dela“.

Izobraževanje je eden izmed ključnih dejavnikov uspeha nacionalnega gospodarstva, kakovost vodenja pa eden od njegovih temeljev. Taipale navaja, da: „... bo delo ravnateljev postalo vse bolj zahtevno, kar ustvarja pritisk, da bi se razvila vodstveni sistem in usposabljanje za vodenje kot celota“ (2012, str. 42). V okviru obiskov na kraju samem in seminarjev je bila izpostavljena zlasti potreba po podpori „osamljenih ravnateljev“.

Vodenje je kritični dejavnik pri zagotavljanju kakovostne podpore za učence. Vsi projektni obiski so pokazali pomen vodenja pri razvoju pozitivne šolske kulture, spoštovanja do učencev in fleksibilnih odzivov na raznolikost. V okviru vseh obiskov so timsko delo, deljeno ali „skupno“ vodenje in dobri odnosi, skupaj s tesnim sodelovanjem s starši, pomenili dodatne dejavnike uspeha.

Uspešne šole imajo tudi vodje, ki podpirajo strokovni razvoj, na primer na podlagi uporabe strokovnih povzetkov za razvoj miselnosti in prakse. Pomembno je, da učitelji čutijo, da imajo podporo. Kot je pojasnil avstrijski učitelj: „Zelo pomembno je, da veš, da obstaja nekdo, ki mu lahko vedno zastaviš vprašanja. Počutim se varno.“ Osebu bi bilo treba zagotoviti podporo s pomočjo „ekipe ob učitelju“, da se omogočita izmenjava znanja in krepitev kompetenc ter zagotovijo orodja za različne potrebe in okoliščine.

Učinkovito zagotavljanje izobraževanja za vse učence zahteva jasno osredotočenost na učenje, priznanje vseh dosežkov (ne samo akademskega uspeha) in zlasti sisteme, ki učencem omogočajo, da izrazijo svoja mnenja in vplivajo na odločitve v šoli in pri lastnem učenju. Še ena značilnost inkluzivnega vodenja, ki je bila ugotovljena med projektnimi obiski, je tudi domiselna uporaba virov, na primer v okviru oblikovanja mrež.

Drugi pristopi k organizaciji/upravljanju zagotavljanja izobraževanja vključujejo: uporabo fleksibilnih in raznolikih učnih skupin, podaljšanje šolskega dne ali šolskega leta, omogočanje fleksibilnosti glede porabljenega časa v običajnem razredu in prilagajanje razrednega okolja.



Tu pa je tudi potreba, da bi vodje izvajali samopregledovanje in tako prevzeli odgovornost pred starši, učenci in lokalno skupnostjo.

3.2. Izobraževanje učiteljev in izpopolnjevanje osebja

Izobraževanje učiteljev ima ključno vlogo pri razvoju odnosov ter znanja in veščin.

Učitelji morajo biti sposobni prevzeti odgovornost za vse učence in je ne prenašati na pomočnike ali drugo osebje. Morali bi skrbeti za otroke, pri tem pa začeti z osnovnimi potrebami, ki so vsem skupne, in ne razmišljati samo o dodatnih virih. Učitelji bi morali biti izbrani na podlagi zavedanja, da delo zadeva vse učence.

Za zagotovitev razvoja šole in izpopolnjevanja posameznih učiteljev bi bilo treba začetno izobraževanje učiteljev in stalen strokovni razvoj izvajati v sodelovanju med šolami in zunanjimi ustanovami. Tudi izvajalci izobraževanja učiteljev in širša delovna sila potrebujejo usposabljanje in nadaljnjo podporo.

Da bi raziskali, kako lahko izobraževanje in usposabljanje razvijeta zaupanje, povečata zmogljivosti za izpolnjevanje različnih potreb in razvijeta lastnosti, kot so zavzetost, zaupanje, sprejemanje in spoštovanje, je potrebno nadaljnje delo.

Delegati so na projektnih seminarjih postavili naslednje vprašanje: kako lahko ljudi, ki so že visoko usposobljeni, spodbudimo k „učenju“, razmisleku in sprejemanju negotovosti? Ugotovili so, da je potrebna podpora od spodaj navzgor in od zgoraj navzdol, tudi s pomočjo „objektivnih zunanjih sodelavcev“ (na primer v delovnih skupnostih).

Učitelji potrebujejo znanja in veščine pri ocenjevanju in uporabi orodij, na primer za formativno ocenjevanje in samoocenjevanje za učenje. Vedeti morajo, kaj ocenjujejo in zakaj to ocenjujejo, ter se bolj zavedati različnih potreb in individualizacije učenja – „poučevanje sredine“ ni primerno. Učitelji potrebujejo znanje in veščine tudi za uporabo novih tehnologij za podporo inkluzije in doseganje širših ciljev.

Sodelovanje, strokovne mreže in dialog med skupinami osebja so bistvenega pomena za razvoj individualne in kolektivne sposobnosti.

Novi učitelji pa potrebujejo tudi vzornike/mentorje in obstajati bi morala kontinuum podpore ter nadaljnji strokovni razvoj, da bi se v razmislek in izboljšave vključilo celotno šolsko osebje.

3.3. Razvoj podpornih centrov

V več sodelujočih državah je prišlo do premikov v smeri k oblikovanju tesnejših povezav med rednimi šolami in šolami s prilagojenim programom ali razvoju šol s prilagojenim programom v podporne centre.

Strokovnjaki so na tematskih seminarjih postavili naslednje vprašanje: „Kaj bodo podporni centri naredili drugače?“ Če naj bi taki centri zagotavljali institucionalno in



individualno podporo, je treba ohraniti strokovna znanja in veščine. Osebe podpornega centra bo potrebovalo trdno, stalno vodstvo in podporo, da bi lahko izvajalo svoje nove naloge in odgovornosti. Zagotoviti bi bilo treba dodatno usposabljanje, da bi se podporni centri in podporne službe opremile za delo z sodelavci v rednem izobraževanju in tudi z učenci. Medtem ko bi morala biti krepitev zmogljivosti rednih šol ključni del njihove nove vloge, bi moralo biti jasno, da bodo nekateri učenci (zlasti tisti z na primer senzoričnimi motnjami in kompleksnimi potrebami) vedno potrebovali strokovno znanje in pomoč strokovnega osebja.

Na splošno se zdi, da se število šol s prilagojenim programom v večini držav zmanjšuje, čeprav ponekod število učencev, ki obiskujejo takšne šole, narašča (večinoma gre za posebne skupine učencev, kot so učenci s socialnimi, čustvenimi in vedenjskimi potrebami in zelo kompleksnimi invalidnostmi). Obstajajo pa tudi številni primeri, v katerih šole s prilagojenim programom postajajo del lokalnega „procesa“ inkluzije, in sicer s strokovnim osebjem, ki za pomoč pri ustvarjanju boljših možnosti v rednem sektorju dela na fleksibilen način.

Poudariti pa je treba, da je razvoj kakovostnih podpornih centrov in podpornih služb odvisen od stalne razpoložljivosti ustrezno kvalificiranega osebja. Večje sodelovanje s prostovoljnimi organizacijami in deležniki v lokalnih skupnostih ima sicer pomembno vlogo pri zagotavljanju skladnih storitev za vse učence in njihove družine, vendar to ne more biti nadomestilo za izkušnje in strokovno znanje.



4. ORGANIZACIJA ZAGOTAVLJANJA IN PODPORA V REDNIH IZOBRAŽEVALNIH OKOLJIH

To poglavju obravnava „zagotavljanje“ v smislu učnih pristopov, kurikula in ocenjevanja ter zagotavljanja podpore v rednih izobraževalnih okoljih.

4.1. Učni pristopi

Učni pristopi, ki se uporabljajo za učence s posebnimi potrebami v rednih izobraževalnih okoljih so si v večini držav članic podobni. Ti vključujejo dodatni pouk, inštrukcije za majhne skupine/posameznike in timsko poučevanje ali sopoučevanje (povezava rednega predmetnega učitelja z učiteljem, specializiranim za PIP). Po mnenju učiteljev v Essungi, s katerimi so se opravili pogovori med projektnim obiskom, je tak pristop kot oblika strokovnega razvoja neprecenljiv, dejstvo, „da sta v razredu dva učitelja, pa te prisili k temu, da se izboljšaš in začneš razmišljati o tem, kaj delaš.“ Pomemben del te ureditve je, da imajo vsi učenci dostop do učiteljev s strokovnim znanjem predmeta, predmetni učitelji pa imajo podporo za razširitev svojega nabora pristopov, s čimer bi lahko izpolnili vedno bolj raznolike potrebe v razredu.

Podobno je v Flensburgu, kjer timsko poučevanje in partnerski razredi prispevajo k uspehu, pri čemer je poudarek na razmisleku, timskem delu in komunikaciji. Timi osebja sprejemajo dejstvo, da so odgovorni za vse učence v razredu.

V nekaterih šolah, ki so bile obiskane v okviru projekta, se struktura uporablja za izboljšanje porabe časa in zagotavljanje, da vsi učenci razumejo, kaj se od njih pričakuje. V okviru študijskih metod so na voljo inštrukcije, učence pa se podpira pri vključevanju v aktivnejše učenje. Ugotovljeno je bilo, da taki pristopi, skupaj s podporo vrstnikov, koristijo vsem učencem.

Pri učencih, ki potrebujejo višjo raven podpore in diferencirana sredstva ter naloge, bi bilo treba upoštevati, da je lahko diferenciacija pogosto osredotočena na učitelja, namesto usmerjana z vidika učenca, s čimer se poskuša učence vključiti v obstoječi sistem, namesto da bi se prispevalo k preoblikovanju okolja in programov.

4.2. Kurikul

Prilagoditev, ki je bila izvedena v številnih državah, naj bi zagotovila nekaj **fleksibilnosti za prilagajanje kurikula ali znižanje zahtev**. Podatki o državah, obiski in seminarji kažejo, da lahko poudarek predvsem na akademskih dosežkih/nacionalnih standardih pomeni oviro za inkluzijo. V državah, v katerih je kurikul v postopku preoblikovanja, je poudarek na dostopu do okvira kurikula – obstaja pa tudi spoznanje, da bo za nekatere učence, še zlasti za tiste z motnjami v



duševnem razvoju, treba prilagoditi vsebine ali celo uporabiti področja kurikula kot okvir za učenje, kadar znanje ne bo ustrezno/primerno.

V nekaterih primerih lahko časovni pritiski zaradi natančno predpisanega kurikula ustvarijo dodatne težave za šole, saj lahko učitelji čutijo potrebo po vztrajanju pri „tradicionalnih“ metodah poučevanja in ocenjevanja, ki morda niso usmerjene v učenca.

4.3. Ocenjevanje

Čeprav so številne države začele opuščati uporabo kategorij potreb v zvezi z različnimi invalidnostmi, je ta praksa še vedno prevladujoča. Florian in sodelavci (2006) poudarjajo, da se lahko sistemi razvrščanja med različnimi državami zelo razlikujejo in navadno temeljijo na medicinskem modelu invalidnosti, pred kratkim pa je bilo v poročilu Mreže strokovnjakov s področja družbenih ved izobraževanja in usposabljanja (NESSE) navedeno, da državni sistemi razvrščanja temeljijo na različnih pojmovanjih različnosti in normalnosti. Na eni strani postopek etiketiranja upravičuje dodelitev dodatnih sredstev in zagotavlja izvedbo smiselnih prilagoditev, na drugi pa lahko privede do „socialne segregacije in razvoja izkrivljene identitete“ (NESSE, 2012, str. 20).

Pojav številnih politik potrjuje obstoj te zagate. Nekaterne države uporabljajo mednacionalne kategorije OECD – A: invalidnost, B: motnje in C: prikrajšanost (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, 2005), druge pa uporabljajo mednarodno klasifikacijo delovanja, invalidnosti in zdravja.

Druge države se vzporedno s kontinuiteto podpore osredotočajo na individualne potrebe. Da bi poskusile zmanjšati birokracijo, ki spremlja dolgotrajno, medagencijsko ocenjevanje, nekatere države uvajajo integriran proces ocenjevanja in načrtovanja, pri čemer so v izdelavo usklajenega podpornega načrta, še zlasti za učence s kompleksnejšimi potrebami, vključene vse agencije.

Ocenjevanje navadno opravi multidisciplinarni tim/specializiran center, ki v procesu ocenjevanja pogosto sodeluje s šolo (in starši). Taki centri/timi (pogosto delujejo na regionalni ravni) zagotavljajo podporo v smislu pedagoškega svetovanja in virov, v nekaterih državah pa tudi sprejemajo odločitve glede usmeritve.

Pogosto ocenjevanja lahko zahtevajo šole ali starši, ki so vse bolj vključeni v sprejemanje odločitev.

Na ravni šole tak okvir ocenjevanja, ki zagotavlja informacije za poučevanje in učenje ter vključuje same učence – kot je priporočeno v delu Agencije o inkluzivnem ocenjevanju (Evropska agencija, 2009) –, verjetneje podpira inkluzivno prakso. V poročilu o obisku šole na Dunaju je navedeno, da je namesto na ocenjevanju poudarek na tem, kaj učenci lahko naredijo, kako se upoštevajo povratne



informacije, ki jih dajejo učenci, in kako se podajajo pripombe glede njihovega dela/uspešnosti. **Učencem je treba namesto podrobnega ali predpisanega okvira, ki predpostavlja, da je en sistem primeren za vse, zagotoviti dostop do fleksibilnega okvira ocenjevanja s skupno strukturo in načeli.**

4.4. Organizacija podpore

V večini držav so vzpostavljene določene oblike individualnega izobraževanja/podpore/učnega načrta, katerih funkcija je kljub različnemu poimenovanju na splošno enaka. Države se lahko sklicujejo na pedagoško podporo, personalizacijo, poudarek na učnem okolju ter usklajevanje vseh služb, ki delajo z učencem. Za take načrte velja, da so posebej pomembni v času prehoda med stopnjami izobraževanja.

Pri prizadevanju šol za izboljšanje osnovnega izobraževanja, ki ga ponujajo, določena raven podpore velja za normo za vse učence v različnih časovnih obdobjih njihovega izobraževanja, vse več pa je sklicevanj na „kontinuum podpre“, da bi se tako uvedla večja fleksibilnost pri odzivanju na potrebe učenca.

Sodelovalni pristopi so se v obiskanih šolah izkazali za učinkovite, pri čemer sodelujejo učiteljsko osebje in strokovnjaki iz različnih disciplin. Rehabilitacijski pedagogi, svetovalci, inštruktorji ter zdravstveni in socialni delavci lahko na primer oblikujejo „mrežo“, ki nudi podporo vsem učencem, ki jo potrebujejo. **Učinkovito timsko delo povečuje verjetnost čim prejšnje opredelitve – in obravnave – potrebe po podpori.**

Druge oblike podpore za učence vključujejo komunikacijsko podporo (na primer, znakovni jezik, brajica, simboli) in se pogosto zagotavljajo skupaj s strokovnimi pripomočki/opremo in pomočjo rehabilitacijskih/mobilnih pedagogov. V več državah delujejo pomočniki za učno podporo. Obisk na Malti je pokazal, da uvedba pomočnikov zahteva skrbno upravljanje, da učenci ne bi postali odvisni od njih. Pomočniki za učno podporo vidijo svojo vlogo v okviru tima in si prizadevajo za zagotavljanje podpore vsem učencem v razredu in ne izključno učencem z invalidnostmi.

Pri timih osebja je zlasti za učence s kompleksnejšimi potrebami treba ohranjati strokovno znanje, da bi se jim zagotovil dostop do ustreznih virov in specializirane opreme ter tudi visokokakovostnega poučevanja, ki temelji na znanju, ki izhaja iz izkušenj pri posebnih potrebah po podpori.



5. SODELOVANJE IN POVEZOVANJE V MREŽE

To poglavje obravnava sisteme sodelovanja in povezovanja v mreže, ki učencem zagotavljajo medagencijsko podporo kot sestavni del njihovega izobraževanja.

5.1. Podpora na ravni skupnosti

Obiski v okviru projekta Organizacija zagotavljanja so pokazali, kakšen je pomen šol, ki prejemajo podporo lokalnih politikov in izobraževalnih organov. V okviru vseh projektnih obiskov je ključno osebje v lokalni skupnosti pokazalo resnično zavzemanje za dobrobit učencev. Njihova naloga med drugim je tudi izražanje dvoma glede nekaterih predpostavk o načinu izvajanja stvari v preteklosti in glede zaupanja v vodje šol v zvezi s sprejemanjem odločitev, čeprav je bil prisoten element tveganja. Dobri odnosi med različnimi deležniki v skupnosti so privedli do nastanka močnih mrež podpore v okviru šole, ki so bile ključne pri uvajanju sprememb.

Medagencijske službe v skupnosti morajo tesno sodelovati s šolami – in s starši –, da bi se podpora med temi okolji dosledno izvajala. Osebje, ki pozna otroka in družino, lahko zagotovi podporo pri izobraževanju in v okoljih skupnosti. V podporo odmiku od „medicinskega“ modela se lahko storitve, ki se tradicionalno zagotavljajo v okviru zdravstva, premaknejo v šole ali v centre lokalnih skupnosti, in sicer zaradi lažjega dostopa in za izboljšanje komunikacije med strokovnjaki iz različnih disciplin. Pri vsakem modelu mora biti otrok „v središču“ usklajenih storitev, ki bi morale imeti vlogo pri podpiranju šol in družin. O tem priča tudi razmišljanje občinskega inšpektorja med obiskom v Flensburgu:

(...) otrok z invalidnostmi postane središče organizacije podpore, službe pa so sateliti, ki krožijo okoli učenca. Vsi akterji v skupnosti sodelujejo v kontinuumu in se redno sestajajo, da bi otrokom z invalidnostmi zagotovili najboljšo podporo.

Udeleženci so na seminarjih poudarili, da je usklajevanje med agencijami in drugimi akterji – na primer prostovoljnimi skupinami – ključni dejavnik, ki lahko zagotovi podporo za šole/učitelje, in sicer za podporo celovitega razvoja otrok. Službe bi morale podpirati ne samo posameznika, ampak tudi spremembo okolja.

Nazadnje je pri povezovanju agencij za izdelavo skupnih okvirov (npr. skupno ocenjevanje, skupne prednostne naloge za financiranje, skupni strokovni razvoj) in tudi skupno evaluacijo potrebno obdobje konsolidacije. **Agencije morajo imeti skupno kulturo, strokovne konstrukte in pričakovanja, medagencijske in pedagoške pristope pa je treba povezati, da bi se viri kar najboljše uporabili.**



5.2. Vključenost staršev

Vključenost staršev v učenje otrok je ključni dejavnik pri razvoju odnosov med šolami in družinami, ki temeljijo na zaupanju. V okviru projektnih obiskov se je pokazalo, da je sodelovanje s starši ključni vidik podpore za učence, saj so starši najpomembnejši podporniki svojih otrok.

V pogovorih, ki so potekali med projektnimi obiski, so starši poudarili, da radi sodelujejo pri šolskih dejavnostih, da želijo biti obveščeni o otrokovem napredku in da se radi vključujejo v učni proces. Ustreza jim, da se učitelji osredotočijo na tisto, kar učenci zmorejo, namesto na morebitne težave.

Udeleženci so na seminarjih poudarili, da starši imajo pravice, vendar potrebujejo prave smernice – ne protislovnih strokovnih nasvetov –, da bi se lahko odločali na podlagi dejstev. Družine bi morale biti vključene v vsako ocenjevanje in imeti pravico do spremljanja napredka svojih otrok. Starši so najboljši zagovorniki svojih otrok, lahko pa vplivajo tudi na politiko in na usmerjanje lastnega otroka.

Kljub čedalje večjemu pritisku za doseganje rezultatov v šolah po vsej Evropi, pa dokazi kažejo, da inkluzija ne vodi do slabših rezultatov in da je treba poudariti njene koristi.



6. FINANCIRANJE IN PRESKRBA SREDSTEV

To poglavje obravnava učinkovito in uspešno porabo sredstev za prepoznavanje potreb in usmerjanje podpore.

Booth in Ainscow menita, da bi bilo treba sredstva razumeti širše in ne zgolj kot denar, naprave ali osebje. Širše razumevanje bi šolskim skupnostim omogočilo, da se naučijo prepoznati vire, ki so na voljo v vseh šolah, vendar se še ne uporabljajo. Booth in Ainscow pravita, da je take vire mogoče najti „v okviru vseh vidikov šole; pri študentih, starših/skrbnikih, v skupnosti in pri učiteljih; spremembah v kulturah, politikah in praksah“ (2002, str. 5). Kesälahti in Väyrynen pa poudarjata:

V inkluzivnih šolah bi si morali prizadevati za prepoznavanje virov pri učencih, tako da zaupamo v njihovo sposobnost usmerjanja lastnega učenja in zagotavljanja medsebojne podpore. Enako velja za šolsko osebje. Morda imajo zamisli, veščine in spretnosti, pobude ali znanje o tem, kaj ustvarja ovire za učenje in sodelovanje (2013, str. 81).

Večina držav od centralne vlade prejema sredstva za izobraževanje učencev z invalidnostmi. V nekaterih državah so sredstva prenesena na lokalne oblasti ali občine. V drugih obstaja kombinacija centralnega in lokalnega financiranja. Kar zadeva posebno izobraževanje, večina držav zagotavlja centralna sredstva za dodatno osebje, strokovno opremo in prevoz.

V zvezi z učenci z invalidnostmi je financiranje običajno povezano z ocenjevanjem učencev. V večini držav izjavo ali formalno odločitev za zagotovitev dodatnih sredstev pripravi strokovna/medagencijska skupina ali podporni center.

Na podlagi ocene večina držav dodeli več dodatnih „ur PIP“ ali več časa s pomočnikom za učno podporo.

V nekaterih državah je število ur dodatne podpore zdaj vključeno v zagotavljanje rednega izobraževanja. Pedagoška ocena in podpora se dodelita v okviru rednega sistema. V več državah lahko občina zagotovi dodatno financiranje za pomoč, opremo ali dodatno osebje (pomočniki za učno podporo). Majhno število držav je zmanjšalo število učencev v razredih z učenci z invalidnostmi, da bi s tem podprle inkluzijo.

Nekatere države prek občin upravljajo sistem neposrednega financiranja ali „sklada na učenca“. Pri tem sredstva spremljajo učence. Vendar pa tak sistem, ki je „vezan na učenca“, zagotavlja le dodatna sredstva za učence z ugotovljenimi težavami, ki izpolnjujejo merila za PIP, medtem ko drugi, ki morda podporo potrebujejo, do nje nimajo dostopa.

Nedavna študija, izvedena v Avstriji, poudarja, da podpora, usmerjena v vložek – pavšalna podpora šolam, ki temelji na podlagi števila učencev s PIP – ni dovolj



odzivna, saj se potrebe med učenci razlikujejo, spreminjajo pa se tudi s časom. Tudi model na podlagi rezultatov velja za problematičnega, saj se sredstva odzamejo, če je program uspešen. **Potreben je prehod s sistema, ki nagrajuje takšno pomanjkanje uspeha, na model zgodnje obravnave in preprečevanja.**

Nadalje je treba upoštevati, da **podpora, dodeljena posameznim učencem, ne izboljšuje nujno zmogljivosti šolskega sistema.** Če se šole osredotočajo na količino namesto na kakovost virov, je malo verjetno, da bodo izvedle potrebne spremembe v načinu odzivanja rednih sistemov in šolskega osebja na učence (Frattura in Capper, 2007).

Namesto da se spopadajo z omejenimi „dodatnimi“ sredstvi, ki so jim na voljo, bi šole lahko razvile stroškovno učinkovite mreže podpore in strokovnega razvoja, ki vključujejo sodelovanje med lokalnimi deležniki in lokalnimi šolami/podpornimi centri (Ainscow idr., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Med projektnimi obiski so bili opaženi primeri takega ravnanja, kar je razvidno iz naslednjih navedkov:

„Šolo je mogoče spremeniti z razpoložljivimi sredstvi“ (izvršni direktor, vodja izobraževanja in socialnih storitev, Essunga).

„(...) ni šlo za to, da se šoli zagotovi več sredstev, temveč za drugačno porabo sredstev, ki smo jih že dobili“ (ravnatelj, Flensburg).



7. SKLEPI IN PRIPOROČILA

7.1. Sklepi

Temeljni okvir projekta Organizacija zagotavljanja priznava, da se morajo države, če želijo napredovati v smeri proti pristopu do učencev z invalidnostmi, ki temelji na pravicah, odmakniti od organizacije zagotavljanja izobraževanja v smislu individualne podpore (ki pogosto temelji na zdravstveni diagnozi) in usmeriti v proučevanje možnosti za organiziranje sistemov podpore v rednih šolah, da bi se zadovoljile potrebe – in upoštevale pravice – vseh učencev. Zato bi moral biti proces inkluzije namesto na razdelitev dodatnih sredstev za izpolnjevanje potreb izbranih skupin osredotočen na krepitev zmogljivosti rednih šol pri upoštevanju raznolikosti učencev.

Za podporo spremembe sistema bi bilo treba med deležniki na vseh ravneh oblikovati skupno razumevanje inkluzije in s tem povezane vizije in vrednot, s skupnim pogledom na kakovost in metode ocenjevanja, ki podpirajo inkluzivno prakso.

Udeleženci projekta so poudarili potrebo, da države oblikujejo zakonodajo, ki priznava pravice vseh otrok – med drugim tudi otrok z invalidnostmi – do zgodnje podpore, kakovostnega izobraževanja (brez diskriminacije) in popolne udeležbe v vseh izobraževalnih dejavnostih. Čeprav je pomembno uravnotežiti pravice vseh deležnikov, bi moral biti poudarek na učencih. Pri oblikovanju nacionalne zakonodaje in izobraževalne politike bi bilo treba upoštevati konvenciji UNCRC in UNCRPD ter nameniti pozornost njunim medsebojnim skladnostim.

Razviti je treba omrežja za podporo vodij šol kot povzročiteljev sprememb in zagotoviti, da bodo izvajali „timski pristop“ in razvijali pozitiven odnos in kulturo, pri čemer se spoštuje vse osebe in učence. Sodelovati bi morali z lokalnimi vodji in člani skupnosti, da bi proučili šolski okvir in izdelali načrte za razvoj „strateških zmogljivosti“, vključno z jasnim poudarkom na učenju, dobrih odnosih, odkrito komunikacijo, kolegialnostjo, reflektivno prakso in kreativnim pristopom k reševanju problemov.

Kot ugotavlja Peters, je individualizirano izobraževanje „univerzalna pravica, ne pa posebna potreba po izobraževanju“ (2004, str. 42). Vsi učenci imajo pravico do ustreznega in zanimivega kurikula (vključno z izvenšolskimi dejavnostmi), primerne za namene ocenjevanja, „enakovrednih“ učnih možnosti in pedagogike, ki prepozna in se neposredno sooči z različnimi zmožnostmi (univerzalni načrt). Na ta način bi moralo biti kakovostno izobraževanje načrtovano tako, da ustreza učencem, namesto da se ujema s šolskimi upravnimi strukturami.



Prav tako je treba obravnavati naslednje dejavnike, ki lahko pomenijo ovire za povečanje enakosti: deficitno razmišljanje, nespoštovanje različnosti, racionalizacija neprimerne vedenja (prenos krivde na druge), ohranjanje neuspešnih praks in sprejemanje negativnih stališč v okviru šolske skupnosti. Pri tem imata ključno vlogo začetno izobraževanje učiteljev in stalen strokovni razvoj.

Za organizacijo učinkovite podpore za vse učence, zlasti za učence z invalidnostmi, so projektni strokovnjaki poudarili tudi potrebo po sistemskem pogledu, ki se osredotoča na razvoj zmogljivosti, in sicer na vseh ravneh sistema. Za zagotovitev skladnega pristopa so potrebne močne povezave med vsemi ravnmi sistema (tj. med nacionalnimi in lokalnimi oblikovalci politik in vodji izobraževanja in šol, učitelji, drugimi strokovnjaki, učenci in družinami).

Strokovnjaki so poudarili tudi potrebo po pojasnitvi nove vloge šol s prilagojenim programom in podpornega osebja (npr. pomočniki za učno podporo) kot virov za izboljšanje zagotavljanja izobraževanja za vse učence v rednih šolah. Poudarili so, da je treba ne samo zadržati strokovno osebje, ampak ga za podporo celotne šolske prakse in posameznih učencev tudi kreativno uporabiti, da bi se fleksibilna podpora v rednem sektorju preoblikovala v „normo“. Treba bi bilo priznati, da bo prišel čas, ko bodo „dodatno podporo“ potrebovali vsi učenci in bo strokovno osebje moralo biti še naprej prisotno, zlasti v primerih z nizko pojavnostjo invalidnosti.

Nazadnje bi v zvezi z vprašanjem financiranja in preskrbe sredstev lahko šole, namesto da se spopadajo z omejenimi „dodatnimi“ sredstvi, ki so jim na voljo, razvile stroškovno učinkovite mreže podpore in strokovnega razvoja, ki vključujejo sodelovanje med lokalnimi deležniki in lokalnimi šolami/podpornimi centri (Ainscow idr., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

7.2. Priporočila

Naslednja priporočila, ki temeljijo na glavnih rezultatih projekta, so namenjena oblikovalcem politike, njihov cilj pa je izboljšanje sistemov podpore za učence z invalidnostmi v rednih šolah.

7.2.1. Otrokove pravice in udeležba

Oblikovalci politike bi morali:

- pregledati nacionalno zakonodajo in izobraževalno politiko, da bi zagotovili, da sta skladni z načeli konvencij UNCRC in UNCPRD in ju aktivno podpirata ter spoštujeta pravico vseh učencev do popolne udeležbe v šoli znotraj lokalne skupine vrstnikov. To bi vključevalo zlasti:
 - pravico do izobraževanja in inkluzije,
 - nediskriminacijo na podlagi invalidnosti,



- pravico otrok, da izrazijo svoje mnenje,
- dostop do pomoči.

7.2.2. Pojemovna jasnost in skladnost

Oblikovalci politike bi morali:

- pojasniti pojem inkluzije na vseh ravneh in med vsemi ravnmi sistema kot agendo, ki povečuje kakovost in enakost za vse učence, pri čemer se obravnava slabši uspeh vseh ranljivih skupin, vključno otrok z invalidnostmi. Vsi oblikovalci izobraževalnih politik morajo prevzeti odgovornost za **vse** učence;
- upoštevati povezave med ravnmi sistema (tj. med nacionalnimi/lokalnimi oblikovalci politik, lokalnimi vodji izobraževanja/šol, učitelji, drugimi strokovnjaki, učenci in njihovimi družinami) in jih krepiti s sodelovanjem in skladnimi partnerstvi med ministrstvi in lokalnimi službami. S takšnim ukrepom bi se morale razširiti perspektive, izboljšati vzajemno razumevanje in graditi „inkluzivna zmogljivost“ izobraževalnega sistema kot celote;
- spodbujati šole, da sprejmejo vse učence iz lokalne skupnosti, in zagotoviti, da metode ocenjevanja, inšpekcijski nadzor in drugi ukrepi za ugotavljanje odgovornosti podpirajo inkluzivno prakso ter zagotavljajo informacije za nadaljnje izboljšanje zagotavljanja izobraževanja za vse učence.

7.2.3. Kontinuum podpore

Oblikovalci politike bi morali:

- na podlagi raziskav, povezovanja v mreže in povezav z univerzami in ustanovami za začetno izobraževanje učiteljev razviti „kontinuum podpore“ za učitelje, podporno osebje in zlasti vodje šol, da bi zagotovili razvojne možnosti za vse skupine v vlogi vseživljenjskih učencev;
- razviti vlogo šol s prilagojenim programom kot vira za izboljšanje zmogljivosti rednih šol in povečanje podpore za učence. Treba je ohraniti in nadalje razvijati strokovno znanje in veščine osebja podpornega centra na načine, ki jim bodo omogočali podpiranje šolskega osebja (na primer s svetovanjem in sodelovanjem), in zagotoviti tudi strokovno mrežo, ki bo okrepila podporo za učence, kot so tisti z nizko pojavnostjo invalidnosti;
- razviti dostopnejši kurikulum in ocenjevalne okvire ter podpreti večjo fleksibilnost v okviru pedagogike, organizacije šol in dodeljevanja sredstev, da bi šole bile bolj inovativne pri razvoju kontinuuma podpore za učence, namesto da jih vključijo v obstoječi sistem.



7.3. Sklepne pripombe

Dejavnosti projekta Organizacija zagotavljanja v pomoč inkluzivnemu izobraževanju podpirajo potrebo po prehodu z deficitnega modela invalidnosti (zasnovan na potrebah), ki težavo išče pri učencu, na model, ki upošteva pravice učencev v izobraževanju in zagotavlja, da v učnem procesu vsi aktivno sodelujejo. To poudarja potrebo po prehodu z organizacije zagotavljanja izobraževanja v smislu individualne podpore, na možnosti, kako organizirati sisteme podpore, da bi bile redne šole sposobnejše izpolnjevati zahteve vseh učencev po kakovostnem izobraževanju.

Če povzamemo po Ebersoldu idr.: „Prizadevanja za inkluzijo so v sektorju rednega izobraževanja namenjena predvsem tistim, ki se jih lahko „vključi“ v obstoječ sistem“ (2011, str. 10). Ciljna skupina tega projekta – učenci z invalidnostmi – lahko potrebuje znatno podporo, da bi se „vključila“ v obstoječe sisteme. Vendar pa je izobraževalne sisteme in redne šole, kot je razvidno iz proučenih primerov v okviru tega projekta, mogoče „preoblikovati“, da bi izpolnjevali potrebe po podpori te skupine – in koristili vsem učencem.

Za organizacijo učinkovite podpore za vse učence, tudi za učence z invalidnostmi, so projektni strokovnjaki poudarili potrebo po usklajenem, sistemskem pristopu, ki se osredotoča na razvoj močnih povezav in vzajemne podpore med vsemi ravni sistema.

Med projektnimi dejavnostmi je bila v okviru primerov zagotavljanja izobraževanja poudarjena podpora za učenje – za vse –, in prikazano, da se v šolah, ki vsem učencem nudijo priložnosti za enakovredno sodelovanje, učenci z invalidnostmi lahko „učijo brez omejitev“ (Hart idr., 2004). Kot je pojasnil eden izmed rehabilitacijskih pedagogov v Sloveniji: „Trudimo se za življenje – ne za eno učno uro.“

8. LITERATURA

Ainscow, M., Muijs, D. in West, M., 2006. „Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances“ [Sodelovanje kot strategija za izboljšanje šol v težavnih razmerah] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. „Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration“ *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. in Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Indeks inkluzivnosti. Učenje in udeležba v šolah]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Crawford, C. in Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Podpora učiteljem: Fundacija za pospeševanje inkluzivnega izobraževanja]. Toronto: L'Institut Roeher Institute

Ebersold, S., 2012. „Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques“ *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55

Ebersold, S., Schmitt, M.J. in Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Inkluzivno izobraževanje za invalidne mlade ljudi v Evropi. Trendi, vprašanja in izzivi. Sinteza dokazov iz državnih poročil ANED (Evropska akademska mreža strokovnjakov za invalidnost) in dodatnih virov]. Poročilo za Evropsko akademsko mrežo strokovnjakov za invalidnost. Izdal: Human European Consultancy in University of Leeds

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2009. *Ocenjevanje inkluzivnih procesov*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011. [Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju – Priporočila praksi](#). Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (Zadnji dostop: november 2014)

Evropska komisija, 2010. [SPOROČILO KOMISIJE EVROPSKEMU PARLAMENTU, SVETU, EVROPSKEMU EKONOMSKO-SOCIALNEMU ODBORU IN ODBORU REGIJ. Evropska strategija o invalidnosti za obdobje 2010–2020: obnovljena zaveza za Evropo brez ovir](#). /* KOM/2010/0636 končno */ (Zadnji dostop: november 2014)



Evropske Skupnosti, 2000. „[Listina o temeljnih pravicah Evropske unije](#)“ (2000/C 364/01) *Uradni list Evropskih skupnosti*, C 364, 18.12.2000 (Zadnji dostop: november 2014)

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. in Holland, A., 2006. „Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities“ [Medkulturne perspektive v zvezi z razvrščanjem otrok z invalidnostmi. Del I. Težave pri razvrščanju otrok z invalidnostmi] *Journal of Special Education*, May 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. in Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Vodenje za socialno pravičnost: Preoblikovanje šol za vse učence]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. in McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Učenje brez omejitev]. Maidenhead: Open University Press

Kesälahti, E. in Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Učimo se od naših sosedov: Razvoj inkluzivnega izobraževanja]. Poročilo, pripravljeno v okviru projekta Šola za vse – projekt Razvoj inkluzivnega izobraževanja, ki ga financira EU (Kolartice ENPI CBC). Rovaniemi: University of Lapland

Mreža strokovnjakov s področja družbenih ved izobraževanja in usposabljanja (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Izobraževanje in invalidnost/posebne potrebe – politike in prakse na področju izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja invalidnih učencev in učencev s posebnimi učnimi potrebami v EU]. Poročilo, pripravljeno za Evropsko komisijo. Bruselj: Evropska komisija

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Učenci z invalidnostmi, učnimi težavami in prikrajšanostjo: Statistika in kazalniki]. Paris: OECD

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Strategija EFA za vse otroke]. Washington, D.C.: Svetovna banka

Svet Evropske Unije, 2009. „[Sklepi Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju za obdobje do 2020 \(ET 2020\)](#)“ *Uradni list Evropske Unije*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Zadnji dostop: november 2014)

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Mednarodna raziskava o vodenju vzgojno-



izobraževalnih zavodov. Pregled dela in stalnega izobraževanja šolskih vodij].
Helsinki: Finnish National Board of Education

Združeni narodi, 1989. *Konvencija o otrokovih pravicah*. New York: Združeni narodi

Združeni narodi, 2006. *Konvencija o pravicah invalidov*. New York: Združeni narodi

SL

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Danska
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Urad v Bruslju:

Rue Montoyer, 21
BE-1000
Bruselj
Belgija
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

