

Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje

Od teorije do prakse



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

PET KLJUČNIH SPOROČIL ZA INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE

Od teorije do prakse



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: Victoria Soriano, uslužbenka Agencije

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. *Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. Od teorije do prakse.* 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 spletišču Agencije: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-535-3 (elektronska)

ISBN: 978-87-7110-513-1 (tiskana)

© 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

UVODNA IZJAVA.....	5
POVZETEK	6
ČIM PREJ	8
Uvod	8
Zgodnja obravnava.....	8
Zgodnje odkrivanje in ocenjevanje.....	9
Zgodnja podpora.....	9
Načrtovanje prehoda	10
INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE PRINAŠA KORISTI VSEM.....	11
Uvod	11
Inkluzivno izobraževanje kot pristop k izboljšanju uspeha vseh učencev	12
„Kar je dobro za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, je dobro za vse učence“	13
Spremljanje napredka	14
VISOKO USPOSOBLJENI STROKOVNJAKI	16
Uvod	16
Začetno usposabljanje in usposabljanje na delu	16
Profil inkluzivnih učiteljev in drugih strokovnjakov	17
Pristopi k zaposlovanju.....	17
Pozitivni odnosi.....	18
Mreženje in usklajevanje.....	18
SISTEMI PODPORE IN MEHANIZMI FINANCIRANJA	20
Uvod	20
Sistemi podpore in mehanizmi financiranja.....	20
<i>Zgodnja obravnava v otroštvu:.....</i>	<i>21</i>
<i>Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih.....</i>	<i>22</i>
<i>Poklicno izobraževanje in usposabljanje.....</i>	<i>22</i>
<i>Informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT).....</i>	<i>23</i>
ZANESLJIVI PODATKI	25



Uvod	25
Spremljanje pravic učencev	26
Spremljanje učinkovitosti sistemov inkluzivnega izobraževanja.....	28
POGLED NAPREJ.....	32
BIBLIOGRAFIJA	33



UVODNA IZJAVA

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (v nadaljnjem besedilu: Agencija) je novembra 2013 organizirala mednarodno konferenco, ki je omogočila odprto razpravo o inkluzivnem izobraževanju. V razpravo so bili vključeni vse ustrezne zainteresirane strani: oblikovalci odločitev, raziskovalci in strokovni delavci ter invalidi in njihove družine.

Govoriti o inkluzivnem izobraževanju pomeni govoriti o razlikah: o tem, kako se spopadati z razlikami v šolah, v razredih in v učnih načrtih na splošno. Razprava ne vključuje več tega, kaj inkluzija je in zakaj jo potrebujemo: ključno vprašanje je, kako jo doseči. Kako doseči napredek na nacionalni ravni, kako izvajati prave ukrepe politike na regionalni in lokalni ravni, kako se lahko učitelji najbolje spopadajo z razlikami v razredih: to so ključna vprašanja konference.

Ta dokument predstavlja pet pomembnih sporočil, ki jih je predstavila Agencija in o katerih je na konferenci potekala razprava po skupinah. Udeleženci so bili pozvani, da prispevajo in se vključijo v razpravo o naslednjih petih ključnih sporočilih:

- *čim prej*: pozitiven vpliv zgodnjega odkrivanja in obravnave ter proaktivnih ukrepov;
- *inkluzivno izobraževanje koristi vsem*: pozitiven vpliv inkluzivnega izobraževanja na izobraževanje in družbo;
- *visoko usposobljeni strokovnjaki*: pomembno je imeti visoko usposobljene strokovnjake na splošno, zlasti pa učitelje;
- *sistemi podpore in mehanizmi financiranja*: potreba po trdnih sistemih podpore in ustreznih mehanizmih financiranja;
- *zanesljivi podatki*: pomembna vloga podatkov; ugodnosti in omejitve njihove uporabe.

Ta ključna sporočila povzemajo bistvo dela, ki ga je Agencija opravila v zadnjem desetletju, in obravnavajo pomembna vprašanja, povezana z inkluzivnim izobraževanjem.

Agencija se želi zahvaliti vsem udeležencem konference za njihov prispevek in angažiranost pri tej pomembni razpravi.

Per Ch Gunnvall
Predsednik

Cor J.W. Meijer
Direktor



POVZETEK

Mednarodna konferenca je bila koristna platforma za premislek in razpravo o inkluzivnem izobraževanju z različnih vidikov, v katero so se lahko vključile vse zadevne zainteresirane strani.

Osrednje teme konference so bile: kako se spopasti z razlikami, kako zagotoviti podporo učencem, učiteljem in družinam, kako izkoristiti razlike v izobraževanju, kako izvajati prave ukrepe in kako najbolje vlagati.

Agencija je poudarila pet ključnih sporočil, ki so bila predmet poglobljenih razprav in ki so vodila k nadaljnjim premislekom in ukrepom.

Udeleženci so predlagali številne vidike in predloge ukrepov, povezanih s ključnimi sporočili:

- *čim prej*: vsi otroci imajo pravico, da se jim podpora zagotovi čim prej in kadar koli jo potrebujejo. To vključuje koordinacijo in sodelovanje med službami, ki jih usmerja ena izmed zadevnih služb. Sodelujoče zainteresirane strani morajo vzpostaviti pravo medsebojno komunikacijo, da se bodo lahko razumele in druga drugi posredovale informacije. Ključna zainteresirana stran so starši;
- *inkluzivno izobraževanje koristi vsem*: cilj inkluzivnega izobraževanja je zagotoviti kakovostno izobraževanje za vse učence. Za doseglo inkluzivne šole je potrebna podpora celotne skupnosti: od oblikovalcev odločitev do končnih uporabnikov (učencev in njihovih družin). Sodelovanje je potrebno na vseh ravneh, vse zainteresirane strani pa potrebujejo vizijo o dolgoročnih rezultatih: tj. kakšne mlade ljudi bosta „ustvarili“ šola in skupnost. Spremeniti je treba terminologijo, odnose in vrednote, ki odražajo dodano vrednost raznolikosti in enake udeležbe;
- *visoko usposobljeni strokovnjaki*: da bi se učitelji in drugi strokovnjaki s področja izobraževanja pripravili na inkluzijo, je treba spremeniti vse vidike usposabljanja, tj. programe usposabljanja, dnevne prakse, zaposlovanje, financiranje itd. Naslednja generacija učiteljev in strokovnjakov na področju izobraževanja mora biti pripravljena na to, da bo opravljala naloge učiteljev/izvajalcev usposabljanj za vse učence: njihovo usposabljanje mora poleg kompetenc vključevati tudi etične vrednote;
- *sistemi podpore in mehanizmi financiranja*: najboljših kazalnikov za financiranje ni mogoče iskati v denarnih sredstvih, temveč v merjenju učinkovitosti in dosežka. Pomembno je upoštevati rezultate in jih povezati s prizadevanji, ki so bila vložena v njihovo doseganje. To vključuje nadzor ter merjenje učinkovitosti sistemov z namenom usmerjanja denarnih sredstev v uspešne pristope. Strukture spodbud bi morale zagotoviti razpoložljivost večje



finančne podpore, kadar so učenci napoteni v inkluzivno okolje, ter večji poudarek na rezultatih (ne samo učnih);

- *zanesljivi podatki*: za zbirko smiselnih kakovostnih podatkov je potreben sistemski pristop, ki vključuje vprašanja, povezana z učenci, usmerjanjem, učitelji in financiranjem. Podatki, povezani z usmerjanjem učencev, so koristno in potrebno izhodišče, vendar jih je treba dopolniti z jasnimi podatki o rezultatih in učinkih sistema. Veliko težje pa je zbrati podatke o rezultatih učencev, tj. vplivu inkluzivnega izobraževanja; teh podatkov pogosto sploh ni v zbirkah podatkov po državah.

Glavne rezultate razprav je torej mogoče povzeti na naslednji način: načrtovanje in izvajanje inkluzivnega izobraževanja je proces, ki zadeva celoten sistem izobraževanja in vse učence; pravičnost in kakovost sta nerazdružljivi; inkluzivno izobraževanje je treba razumeti kot razvijajoči se koncept, pri katerem imajo vprašanja, povezana z raznolikostjo in demokracijo, čedalje večji pomen.



ČIM PREJ

Uvod

Sporočilo „čim prej“ zadeva predvsem obravnavo na zgodnji stopnji otrokovega življenja. Zajema pa tudi druge ustrezne elemente, kot so: takojšnja obravnava, ko se pokaže potreba; izvajanje zgodnjega ocenjevanja; čim prejšnja zagotovitev potrebne podpore in načrtovanje obdobja prehoda iz ene faze izobraževanja v naslednjo in vse do zaposlitve.

Čeprav različni projekti Agencije niso analizirali zmanjšanja stopenj osipa v šolah, na zmanjšanje teh stopenj vplivajo dobre politike in prakse v zvezi z zgodnjim odkrivanjem ter zgodnja in učinkovita podpora.

Zgodnja obravnava

Na srečanju v Evropskem parlamentu, ki ga je Agencija organizirala leta 2011, so mladi opozorili na naslednje: „Inkluzija se začne v vrtcu“ (Evropska agencija, 2012a, str. 14); „Raznolikost je pozitivna; ljudi je treba že od samega začetka pripravljati na to, da delajo z otroki in ustvarijo boljšo generacijo“ (ibid., str. 29).

V poročilu Agencije iz leta 2010 z naslovom *Zgodnja obravnava v otroštvu – Napredek in razvoj 2005–2010* je zgodnja obravnava v otroštvu opredeljena kot:

nabor storitev za majhne otroke in njihove družine, ki so jim na voljo na njihovo prošnjo v določenem obdobju otrokovega življenja ter pokrivajo vsakršne dejavnosti posebne podpore, z namenom da: se zagotovi in spodbudi otrokov osebni razvoj, okrepi zmogljivost same družine in spodbudi socialna vključenost družine in otroka (Evropska agencija, 2010, str. 7).

Med različnimi elementi, ki veljajo za pomembne za zgodnjo obravnavo v otroštvu, je treba poudariti razpoložljivost:

skupen cilj zgodnje obravnave v otroštvu je, da se je treba čim prej odzvati na potrebo otrok in družin po podpori. To je splošna prioriteta v vseh državah, in sicer zato, da se zmanjšajo regionalne razlike glede na razpoložljivost virov in se zagotovi enaka kakovost storitev vsem otrokom in staršem, ki zaprosijo za pomoč (ibid., str. 7–8).

Zgodnja obravnava je bila tudi predmet razprave v okviru projekta *Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb*:

Učitelji in tudi strokovnjaki iz podpornega centra so predstavili jasne prednostne naloge, ki vključujejo: prednost zgodnje obravnave, pomen in potrebo dela s starši [med drugim] (Evropska agencija, 2009a, str. 55).



Zgodnje odkrivanje in ocenjevanje

Poročilo Agencije, *Ocenjevanje v inkluzivnih okoljih: ključna vprašanja za politiko in prakso*, vsebuje obširen opis tega pomembnega vidika. V njem je navedeno, da:

ima začetno ocenjevanje učencev, za katere obstaja mnenje, da imajo posebne izobraževalne potrebe lahko dva možna namena:

- *identifikacija, povezana z uradno odločbo o „priznavanju“ učenca kot učenca s posebnimi izobraževalnimi potrebami, ki zahtevajo dodatna sredstva, ki pomagajo pri njegovem učenju;*
- *informativni učni programi, pri katerih se z ocenjevanjem želijo poudariti prednosti in slabosti, s katerimi se učenec lahko srečuje na različnih področjih svojih izobraževalnih izkušenj. Takšne informacije se pogosto uporabljajo na formativen način – mogoče kot izhodišče za individualne učne načrte ali druge pristope za določanje ciljev – in ne kot enkratna osnovna ocena (Watkins, 2007, str. 22).*

„Multidisciplinarne skupine izvajajo začetno ocenjevanje za namen identifikacije skupaj z učitelji iz rednih šol, starši in učenci kot polnopravnimi partnerji v procesu ocenjevanja,“ (ibid., str. 38).

Pomen zgodnjega ocenjevanja, ki mu sledijo ukrepi zgodnje obravnave, je bil poudarjen v poročilu Agencije *Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb* (2009a) ter v ugotovitvah poročila Agencije *Vzporejanje izvajanja politike inkluzivnega izobraževanja (MIPIE)* (2011a).

Zgodnja podpora

Večina poročil Agencije obravnava pomen in koristi zgodnje podpore.

V projektu *Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih* je navedeno naslednje:

merila, ki jih je treba uporabljati pri zagotavljanju posebne ponudbe učencem za določen čas, so, da mora biti takšna oskrba: (1) zagotovljena čim prej; (2) čim bolj prožna (če en pristop ne deluje, izberite naslednjega); (3) čim „lažja“ (brez negativnih stranskih učinkov); (4) čim bližja (torej najboljše znotraj rednega razreda in v redni šoli); ter (5) čim krajša (Evropska agencija, 2003, str. 16).

V poročilu *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izzivi in priložnosti* je navedeno, da:

investicija v zgodnje izobraževanje otrok ter vedno inkluzivnejši sistem izobraževanja predstavljata učinkovitejšo rabo virov, kot pa so to kratkoročne spodbude za „zapolnjevanje vrzeli“ ali pomoč določenim marginaliziranim skupinam (Evropska agencija, 2011b, str. 77).



Načrtovanje prehoda

Različni projekti Agencije v zvezi s prehodom se osredotočajo na potrebo po zgodnjem načrtovanju prehoda z ene stopnje izobraževanja na drugo ter iz izobraževanja v zaposlitev (2002a, 2002b, 2006 in 2013).

Poročilo *Prehod iz šole v zaposlitev*. Dokument Glavna načela in priporočila za oblikovalce politik poudarja, da morajo države „zagotoviti pripravo načrtov za prehod na dovolj zgodnji stopnji šolanja učenca in ne šele na koncu obveznega izobraževanja“ (Evropska agencija, 2002a, str. 5).

V okviru dela Agencije na to temo, tj. v dokumentu *Individualni načrti prehodov*,

se zdi, da je prehod v zaposlitev del dolgotrajnega in kompleksnega procesa, ki pokriva vse faze v posameznikovem življenju in ga je treba voditi na najustreznejši način. „Dobro življenje za vse“ in „dobra zaposlitev za vse“ sta končna cilja celotnega uspešnega prehoda. Oblike ponudbe ali organizacije šol ali drugih lokacij za izobraževanje ne bi smele vplivati na izvedbo takšnega procesa ali ga ovirati (Evropska agencija, 2006, str. 8).

Glavni cilj zgodnje obravnave je torej zagotoviti smiselne in pozitivne dejavnosti za spodbujanje zgodnjega otrokovega razvoja, vključenosti družin, kakovosti življenja, družbene vključenosti in socialne obogatitve. Ne smemo pozabiti, da so podporne službe za nekatere bistvenega pomena, vendar so tudi koristne za vse. Vsi otroci imajo pravico, da prejmejo podporo, kadar koli jo potrebujejo. Za to sta potrebna usklajen medsektorski pristop in učinkovito sodelovanje vseh zainteresiranih strani.



INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE PRINAŠA KORISTI VSEM.

Uvod

Dejstvo je, da se pomikanje proti inkluzivni politiki in praksi na področju izobraževanja v Evropi vse bolj uveljavlja, še bolj pa je priznано na mednarodni ravni. V *Sklepih Sveta o socialni dimenziji izobraževanja in usposabljanja* je navedeno naslednje: „Vzpostavljanje pogojev, potrebnih za uspešno vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redne sisteme, koristi vsem učencem,“ (Svet Evropske unije, 2010, str. 5).

Zelena knjiga Komisije Evropskih skupnosti o migracijah in mobilnosti pa poudarja:

Šole morajo imeti vodilno vlogo pri ustvarjanju inkluzivne družbe, saj so za mlade iz migrantskih skupnosti in iz skupnosti države gostiteljice najpomembnejša priložnost za spoznavanje in doseganje vzajemnega spoštovanja ... Jezikovna in kulturna raznolikost je lahko neprecenljivo bogastvo za šole (Komisija Evropskih skupnosti, 2008, str. 1).

Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) (2009) jasno navaja, da je inkluzivno izobraževanje vprašanje enakosti in s tem tudi kakovosti, kot tako pa vpliva na vse učence. Poudarjeni so trije predlogi v zvezi z inkluzivnim izobraževanjem: inkluzija in kakovost sta vzajemni; dostop in kakovost sta povezana in se vzajemno krepi; kakovost in enakost sta osrednjega pomena za zagotovitev inkluzivnega izobraževanja.

Na to vprašanje se osredotočajo tudi številni projekti Agencije. Poročilo o konferenci Agencije *Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev (RA4AL)* (Evropska agencija, 2012c) poudarja dejstvo, da so vprašanja, povezana z opredelitvijo inkluzije, čedalje pomembnejša, da pa očitno prihaja do vse večjega soglasja o potrebi po pristopu, ki bi temeljil na pravicah do vzpostavitve večje enakosti in socialne pravičnosti ter podpore razvoju nediskriminatorne družbe. Razprava o inkluziji se je zato razširila in ni več osredotočena samo na premestitev otrok s posebnimi izobraževalnimi potrebami v redne šole, temveč želi tudi zagotoviti visokokakovostno izobraževanje – in s tem koristi – za vse učence.

Medtem ko se več držav nagiba k širši opredelitvi inkluzivnega izobraževanja, je raznolikost v vseh skupinah učencev prepoznana kot „naravna“, inkluzivno izobraževanje pa je lahko sredstvo za izboljšanje učnega uspeha s prisotnostjo (dostop do izobraževanja), udeležbo (kakovost izobraževalne izkušnje) in uspehom (učni procesi in rezultati) **vseh** učencev.

Delo Agencije na *ključnih načelih za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja* (Evropska agencija, 2009b) povečuje pomen pristopov, ki so usmerjeni



v učenca/personalizirano učenje, ocenjevanja učiteljev v podporo učenju in sodelovanja s starši in družinami – vse to pa je ključnega pomena za izboljšanje kakovosti izobraževanja za vse učence.

Inkluzivno izobraževanje kot pristop k izboljšanju uspeha vseh učencev

Wilkinson in Pickett opozarjata, da sta „večja enakopravnost ter dobrobit vseh prebivalcev ključnega pomena za nacionalne standarde uspeha“ (2010, str. 29). Poudarjata naslednje:

če država želi doseči višje povprečne ravni izobraževalnega uspeha pri šolskih otrocih, se mora spopasti z neenakopravnostjo, ki iz ozadja ustvarja večjo socialno razslojenost pri izobraževalnem uspehu (ibid. str. 30).

Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD, 2011) v svojem nasprotovanju zamisli, po kateri naj bi vključevanje vseh učencev lahko škodilo dobremu uspehu, dokazuje, da izboljšave pri učencih z najnižjim uspehom ne gredo nujno na račun učencev z boljšim uspehom. Ugotovitve iz poročila Unesca *Ločnice pri učenju* (Willms, 2006) dokazujejo tudi, da sta dober šolski uspeh in enakost povezana in da so države z najvišjimi stopnjami uspešnosti pogosto tiste, ki uspešno povečujejo uspeh vseh učencev (Evropska agencija, 2012d).

V skladu s poročilom Agencije RA4AL

so Farrell in sod. (2007) ... odkrili majhno bazo raziskav, ki ugotavlja, da usmerjanje učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami v redne šole nima večjih negativnih posledic za splošen učni uspeh, vedenje in odnose otrok. Pri sistematičnem pregledu literature v okviru Dokazov za pobude v politiki in praksi (EPPI) (Kalambouka et al., 2005) je bilo ugotovljeno tudi, da učenci, ki nimajo posebnih izobraževalnih potreb, na splošno ne čutijo nobenih negativnih učinkov zaradi vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole (Evropska agencija, 2012d, str. 8).

Več študij opisuje, kako inkluzija koristi učencem, ki nimajo motenj pri učenju. To so:

večje upoštevanje in sprejemanje posameznih razlik in raznolikosti, spoštovanje do vseh ljudi, priprava na odraslo življenje v inkluzivni družbi in priložnost za obvladovanje dejavnosti z vajo in poučevanjem drugih. Takšni učinki so dokumentirani tudi v novejših raziskavah, na primer Bennett in Gallagher (2012) (Evropska agencija, 2012d, str. 8).

Pozitiven vpliv inkluzivnega usmerjanja učencev z motnjami pri učenju so zaznale tudi raziskave, kot sta MacArthur et al. (2005) in de Graaf et al. (2011). To vključuje izboljšane socialne odnose in mreže, vzornike med vrstniki, boljši uspeh, višja pričakovanja, večje sodelovanje med šolskim osebjem in boljšo integracijo družin v skupnost (Evropska agencija, 2012d, str. 8).



Dodatne koristi so lahko dostop do večjega števila možnosti učnega načrta ter priznanje in potrditev uspeha.

Premisliti je treba o tem, da se izboljša organizacija „prostorov“ za učenje in učencem zagotovi več priložnosti za odkrivanje nadarjenosti na številnih drugih področjih zunaj šolskega učenja (ibid., str. 25).

Raziskava Chapman et al. (2011) je bila posebej osredotočena na:

vodenje, ki spodbuja uspeh pri učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami/učencih invalidih; navaja, da lahko prisotnost raznolike populacije učencev v ustreznih organizacijskih pogojih spodbudi ureditve na podlagi sodelovanja in inovativne načine poučevanja težko dosegljivih skupin (Evropska agencija, 2012d, str. 21).

„Kar je dobro za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, je dobro za vse učence“

Ta izjava, ki je navedena v publikaciji Agencije z naslovom *Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih* (Evropska agencija, 2003, str. 33), se je pri delu Agencije večkrat ponovila.

Na primer, ista študija poudarja, da:

je mentorstvo učencev ali sodelovalno učenje učinkovito tako na kognitivni kot čustveni (socialno-emotivni) ravni učenja in razvoja učencev. Učenci, ki drug drugemu pomagajo, zlasti v sistemu prožnega in dobro preišljenega razvrščanja učencev v skupine, imajo korist od skupnega učenja (ibid., str. 23).

Agencija v svojem delu na področju inkluzivne prakse v srednjih šolah iz leta 2005 poudarja, da:


vsi dijaki – vključno z dijaki s posebnimi izobraževalnimi potrebami – kažejo izboljšanje pri učenju s sistematičnim spremljanjem, ocenjevanjem, načrtovanjem in presojo njihovega dela (Evropska agencija, 2005, str. 8)

in da:

sodelovalno učenje koristi vsem dijakom: tisti dijak, ki pojasnjuje snov drugim dijakom, si bolje in dlje časa zapomni informacije; prav tako se s potrebami dijaka, ki se uči, bolje spopade njegov vrstnik, katerega raven razumevanja je nekoliko višja od ravni dijaka, ki se uči (ibid., str. 18–19).

V poročilu RA4AL je navedeno naslednje:

sistem, ki omogoča učencem napredovanje v smeri proti skupnim ciljem, vendar po različnih poteh, tj. z uporabo različnih načinov učenja in ocenjevanja, bi



moral biti bolj inkluziven in prispevati k višjemu uspehu vseh učencev (Evropska agencija, 2012d, str. 25).

Delo Agencije v poročilu *Ocenjevanju v inkluzivnem okolju* opozarja tudi na potrebo po vključevanju vseh učencev in staršev/družin v procese učenja in ocenjevanja (Watkins, 2007).

V istem poročilu je poudarjeno, da je treba temeljito premisliti o procesu diferenciacije. Čeprav je ta lahko povezan tudi z individualizacijo in personalizacijo in je lahko razumljen kot način za izpolnjevanje bolj specifičnih potreb posameznika ali skupine, je pogosto osredotočen na učitelja in ga ne usmerja učenec. Personalizacija se mora začeti pri potrebah in interesih vseh učencev.

V novejšem projektu Agencije o *i-dostopu* je bilo ugotovljeno, da se pogosto pokaže, da podporne tehnologije ali „omogočitvene tehnologije“ pogosto koristijo številnim različnim uporabnikom. „Dostopnost je koristna za uporabnike z motnjami pri učenju in/ali uporabnike s posebnimi izobraževalnimi potrebami, pogosto pa je lahko koristna za vse uporabnike“ (Evropska agencija, 2012e, str. 22).

Mnenja mladih ljudi z motnjami pri učenju in tistih, ki motenj pri učenju nimajo, so izražena v publikaciji z naslovom *Pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje*, kjer jasno povzemajo koristi inkluzivnega izobraževanja za vse učence. Kot pravi eden izmed mladih učencev: „Inkluzivno izobraževanje je namenjeno vsem otrokom. Navadne šole morajo biti v bližini njihovih domov. Tako se imaš možnost srečati z ljudmi iz svoje okolice“ (Evropska agencija, 2012a, str. 11). Drugi so dodali: „Dijaki s posebnimi potrebami in drugi dijaki se lahko učijo drug od drugih in izmenjujejo svoje znanje“, „To je dobro za nas in za njih. Pomembno je, da prepoznamo, kako to koristi vsem v razredu“ in „Inkluzivno izobraževanje pomaga otrokom iz rednih šol, da postanejo strpnejši, da so bolj odprtega duha“ (ibid., str. 22).

Spremljanje napredka

Ker inkluzivno izobraževanje obsega širše področje in upošteva kakovostno izobraževanje za vse učence, je treba poiskati nove načine za spremljanje napredka. V delu Agencije o kazalnikih in poročilu *Vzporejanje izvajanja politike inkluzivnega izobraževanja (MIPIE)* (2011a) je navedeno, da bi pri zbiranju podatkov na šolski ravni bilo treba upoštevati dejavnike, ki vplivajo na kakovost šolskih strategij za sprejem, kot so: nediskriminatorna pravila in načela za sprejem, načela in strategije za podporo učencem pri razkrivanju njihovih potreb, obstoj jasnega političnega stališča proti nadlegovanju, izvajanje obstoječih kodeksov ravnanja na področju inkluzivnega izobraževanja; usposabljanje osebja o vprašanih v zvezi s sprejemom in o oblikovanju prijaznega šolskega ozračja; spoštljivo in sodelovalno delo z učenci in družinami; strategije za pomoč učencem in družinam pri aktivnem sodelovanju v



šolski skupnosti in razredu ter razpoložljivost strategije informiranja in svetovanja ter njihov vpliv na učence.

Cilj širše razprave o inkluziji je torej zagotoviti visokokakovostno izobraževanje – in koristi – za vse učence. Dobra uspešnost šol in enakost sta lahko tesno povezani.

Izobraževalni sistem je kompleksen in razdrobljen, trenutno pa je tudi premalo doslednega premisleka o inkluzivnem izobraževanju. Na splošno je premalo podpore za ravnatelje in vodje, ki si v osamljenih primerih lahko prizadevajo za spremembe. Raznolikost v sistemu se povečuje, vendar tradicija preteklosti onemogoča ukrepanje. Zmogljivosti šole je treba razvijati skozi zavedanje konteksta, z usklajenostjo (zakonodaje in politike/prakse), konceptualno jasnostjo ter neprekinjeno podporo – za vse zainteresirane strani, ki spodbuja šole k dajanju pobud, namesto da se samo odzivajo. S spoznavanjem vseh učencev in zgodnjo obravnavo se bo razvila kakovostna podpora za vse učence, ki je predvidena kot del rednega izobraževanja.



VISOKO USPOSOBLJENI STROKOVNJAKI

Uvod

Pojem „Visoko usposobljeni strokovnjaki“ se nanaša na začetno usposabljanje in usposabljanje na delu, profil, vrednote in usposobljenosti učiteljev, učinkovite pristope pri zaposlovanju, odnose ter mreženje in usklajevanje vseh strokovnjakov.

Mladi, ki so se udeležili srečanja v Evropskem parlamentu, ki ga je leta 2011 organizirala Agencija, so poudarili naslednje:

izhodišče za inkluzivno izobraževanje je ozaveščenost in izobrazba učitelja ... Učitelji se morajo zavedati, kaj kdo potrebuje, in nuditi priložnosti za uspešno doseganje ciljev. Vsi smo za nekaj nadarjeni – skupaj pa oblikujemo boljše delovno skupnost (Evropska agencija, 2012a, str. 12).

Začetno usposabljanje in usposabljanje na delu

Ustrezno začetno usposabljanje učiteljev in drugih strokovnjakov ter njihovo usposabljanje na delu veljata za ključen dejavnik za uspešne inkluzivne prakse.

Poročilo Agencije *Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju: priporočila praksi poudarja:*

Vsi učitelji morajo razviti veščine za zadovoljevanje različnih potreb vseh učencev. V času začetnega in nadaljevalnega izobraževanja je učitelje potrebno opremiti z veščinami, znanjem in razumevanjem, kar jim bo vlilo zaupanje za učinkovito obvladovanje različnih učenčevih potreb (Evropska agencija, 2011c, str. 15).

Poročilo Agencije *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izzivi in priložnosti govori o strukturi začetnega izobraževanja učiteljev. Poudarja naslednje:*

ena od ključnih prednostnih nalog v izobraževanju učiteljev ... je pregled sestave, da se izboljša izobraževanje učiteljev za inkluzijo ter da se izobraževanje rednih učiteljev in posebnih učiteljev združi. Vedno bolj se priznava spremenjena vloga učiteljev in poudarja potreba po večjih spremembah v načinu, kako učitelje pripraviti na njihove poklicne vloge in odgovornost (Evropska agencija, 2011b, str. 18).

Poleg tega so:

pri zagotavljanju visokokakovostne učiteljske delovne sile izobraževalci učiteljev ključni akterji; vendar v mnogih evropskih državah nimajo eksplicitne politike glede njihovih kompetenc, niti o tem, kako jih izbrati ali usposobiti (ibid., str. 63).



Profil inkluzivnih učiteljev in drugih strokovnjakov

V okviru projekta Agencije *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo* je bil oblikovan *Profil inkluzivnih učiteljev* (Evropska agencija, 2012b) kot vodilo za pripravo in izvajanje programov začetnega izobraževanja učiteljev za vse učitelje. Ta opredeljuje okvir temeljnih vrednot in področij kompetenc, ki so povezane s katerim koli programom inkluzivnega izobraževanja učiteljev za pripravo vseh učiteljev na delo v inkluzivnem izobraževanju in ob upoštevanju vseh oblik raznolikosti.

Okvir temeljnih vrednot in področij kompetenc vključuje:

spoštovanje raznolikosti učencev – razlike med učenci se prepoznajo kot vir in sredstvo izobraževanja. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana s: koncepti inkluzivnega izobraževanja; učiteljevim pogledom na razlike med učenci;

pomoč vsem učencev – učitelji imajo visoka pričakovanja glede uspeha učencev. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana s: spodbujanjem akademskega, praktičnega, socialnega in čustvenega učenja vseh učencev; učinkoviti učni pristopi v heterogenih razredih;

delo z drugimi – sodelovanje in skupinsko delo predstavljata ključen pristop za vse učitelje. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana z: delom s starši in družinami; delom s številnimi drugimi strokovnjaki s področja izobraževanja;

osebni strokovni razvoj – poučevanje je učna dejavnost in učitelji so odgovorni za svoje vseživljenjsko učenje. Področja kompetenc znotraj te temeljne vrednote so povezana z: učitelji kot razmišljujočimi praktiki; začetnim izobraževanjem učiteljev, ki je osnova za nenehno strokovno učenje in razvoj (ibid., str. 7).


Pristopi k zaposlovanju

Učinkoviti pristopi k zaposlovanju in višjim stopnjam ohranitve učiteljev in drugih strokovnjakov so v številnih projektih Agencije označeni kot ključni dejavniki. V poročilu Agencije *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – izzivi in priložnosti* je poudarjeno naslednje:

Učinkovite pristope k izboljššanemu zaposlovanju kandidatov za učitelje in povečanju stopenj ohranjanja le-teh na šolah moramo razviti skupaj z načini, kako povečati število učiteljev iz različnih okolij, vključno s tistimi z invalidnostmi (Evropska agencija, 2011b, str. 71).

V projektne poročilu je poudarjeno:

Manjše število držav izvaja preizkuse, da bi uredile vstop v učiteljski poklic, vendar nedavna raziskava Menter in sod. (2010) poudarja, da dokazi kažejo, da



obstaja več razsežnosti učinkovitega poučevanja, ki jih s preizkusi učnih sposobnosti ni mogoče zanesljivo napovedati. Ta zaključek nedvomno podpirajo pregled projektne literature in nacionalna poročila, saj poleg znanja in veščin na področju razvoja inkluzivne prakse poudarjajo pomen odnosov, vrednot in prepričanj. Slednje je skupaj z značaji, ki usmerjajo razvoj potrebnih kompetenc, težko preveriti tudi pri samih razgovorih, zato je treba dodatno raziskati metode izbora kandidatov za učitelje (Evropska agencija, 2011b, str. 19–20).

Pozitivni odnosi

Pozitivna stališča učiteljev in drugih strokovnjakov so v večini projektov Agencije poudarjena kot ključni element inkluzivnega izobraževanja. V poročilu Agencije *Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih* je navedeno:

Inkluzija je seveda predvsem odvisna od odnosov učiteljev do učencev s posebnimi potrebami, od njihovega razumevanja razlik v razredih in pripravljenosti, da se učinkovito soočijo s temi razlikami. Na splošno je odnos učiteljev predstavljen kot odločilen dejavnik za ustvarjanje bolj inkluzivnih šol (Evropska agencija, 2003, str. 12).

Podobno tudi poročilo Agencije z naslovom *Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju – priporočila praksi* poudarja pomen pozitivnih odnosov. Poudarja naslednje:

Vsi učitelji bi morali imeti pozitiven odnos do vseh učencev in biti pripravljeni sodelovati s kolegi. Vsi učitelji bi morali razumeti raznolikost kot moč in spodbudo za njihovo nadaljnje učenje (Evropska agencija, 2011c, str. 14).

Publikacija Agencije *Ocenjevanje v inkluzivnih okoljih: ključne vsebine za politike in prakso* navaja:

Odnos razrednega učitelja iz redne šole do inkluzije, ocenjevanja in s tem inkluzivnega ocenjevanja je ključnega pomena. Pozitivni odnosi se lahko spodbujajo s ponudbo ustreznega usposabljanja, podporo, viri in praktičnimi izkušnjami uspešne inkluzije. Učitelji morajo pridobiti takšne izkušnje, ki bi jim pomagale razvijati potrebne pozitivne odnose (Watkins, 2007, str. 51).

Mreženje in usklajevanje

Vsa poročila Agencije se sklicujejo na učinkovito vlogo sodelovanja in usklajevanja strokovnjakov ter mreženje z interdisciplinarnimi službami v skupnosti. Eden pomemben primer je poročilo Agencije *Izobraževanje učitelja za inkluzijo: profil inkluzivnih učiteljev (TE4I)*, ki poudarja naslednje:

Izvajanje inkluzivnega izobraževanja je treba razumeti kot kolektivno nalogo, pri kateri imajo različne zainteresirane strani svoje naloge in odgovornosti, ki jih



morajo izpolniti. Podpora, ki jo razredni učitelji potrebujejo, da bi izpolnili svoje naloge, vključuje dostop do struktur, ki omogočajo lažjo komunikacijo in skupinsko delo z različnimi strokovnjaki (vključno z zaposlenimi v visokošolskih ustanovah), ter stalne priložnosti za poklicni razvoj (Evropska agencija, 2012b, str. 23).

V publikaciji *Inkluzivno izobraževanje in praksa v srednješkolskem izobraževanju* so vprašanja sodelovalnega poučevanja in skupnega reševanja problemov poudarjena kot ključni dejavniki za učinkovito inkluzivno prakso. Projekt navaja: „Učitelji potrebujejo podporo številnih kolegov v sami šoli ter strokovnjakov zunaj šole, hkrati pa morajo biti sposobni z njimi sodelovati“ (Evropska agencija, 2005, str. 6).

Sklep:

Inkluzivno izobraževanje vključuje sistemsko spremembo, ki zahteva preoblikovanje na način, pri katerem se izobražujejo učitelji in drugi pedagoški delavci, vendar ne samo v smislu samih kompetenc, temveč tudi etičnih vrednot.

Glavne vidike, povezane z visoko usposobljenimi strokovnjaki, je mogoče povezati s številnimi kazalniki na področju zakonodaje o inkluzivnem izobraževanju, ki je bilo razvito in predstavljeno v projektu Agencije z naslovom *Razvoj niza kazalnikov – za inkluzivno izobraževanje v Evropi*:

programi osnovnega usposabljanja učiteljev in usposabljanja na delu vključujejo posebno izobraževanje ali vprašanja, povezana z inkluzijo.

Učitelji in drugo osebje dobijo podporo za razvoj lastnega znanja, veščin in odnosov v zvezi z inkluzijo, da bi bili pripravljeni na izpolnjevanje potreb vseh učencev/dijakov pri rednem poučevanju.

Na voljo so tečaji in priložnosti za poklicni razvoj, da se utrdijo pedagoška znanja učiteljev.

Učitelji načrtujejo, poučujejo in pregledujejo v partnerstvu.

Namenska sredstva so na voljo za ustrezen poklicni razvoj, povezan z izpolnjevanjem posebnih potreb v inkluzivnem izobraževanju (Kyriazopoulou in Weber, 2009, str. 28).



SISTEMI PODPORE IN MEHANIZMI FINANCIRANJA

Uvod

Evropska agencija je novembra 2011 organizirala srečanje v Evropskem parlamentu v Bruslju. Srečanja se je udeležilo osemindeset mladih s posebnimi izobraževalnimi potrebami ali brez njih oziroma invalidov iz srednjega in poklicnega izobraževanja, da bi razpravljali o tem, kaj jim pomeni inkluzivno izobraževanje. Nekateri rezultati so neposredno povezani z vprašanji ponudbe in financiranja: „Inkluzivno izobraževanje zahteva dodatne vire, kot sta čas in denar, a kljub temu mora vsak učenec dobiti izobrazbo, ki si jo želi“ (Evropska agencija, 2012a, str. 13).

Pomemben je fizični dostop zgradb (dvigala, avtomatska vrata, dostopna stikala itd.) ... Pri preizkusih znanja je potreben dodaten čas ... Potrebni so sistemi notranje podpore za pomoč dijakom invalidom (ibid., str. 27).

Dobrodošla je tudi podpora drugih ljudi, ki niso del šolskega osebja in ki lahko delujejo kot posredniki za dijake s posebnimi potrebami. Bilo je nekaj učiteljev, ki niso hoteli sodelovati pri inkluzivnem izobraževanju, ki bi koristilo tako meni kot drugim; učitelji bi morali v svojih razredih sprejeti vse (ibid., str. 20).

Varčevalni ukrepi vlade že vplivajo na določen del podpore – ljudje, kot so posredniki, ostajajo brez dela. Denar gre v šole, vendar je popolnoma neuporaben, saj to pomeni, da bi „normalni“ učitelji morali nuditi podporo, v resnici pa nimajo pojma (ibid., str. 27).

Pogoste so trditve, da je inkluzivno izobraževanje drago, a ko poskušamo varčevati, na koncu vseeno plačamo več za reševanje problemov. ... Inkluzivno izobraževanje je treba speljati na najboljši način, tudi če država nima veliko sredstev. Inkluzivno izobraževanje je naložba, v ljudi pa moramo vlagati; ljudje so edini vir (ibid., str. 24).

Sistemi podpore in mehanizmi financiranja

Sistemi podpore in mehanizmi financiranja obsegajo vse ravni učenja in se zato dotikajo različnih vprašanj. Poleg tega bi omejitev tega vprašanja na področje izobraževanja bilo nezadostno:

Otroci in mladostniki ne bodo uspešni v učenju, v kolikor niso zadovoljene njihove temeljne zdravstvene, socialne in čustvene potrebe. To lahko vključuje tudi pomoč družinam in skupnostim, za kar so potrebne zdravstvene in socialne službe, ki morajo delovati z roko v roki ter tako zagotoviti celosten pristop (Evropska agencija, 2011c, str. 17–18).

Obstaja splošna ozaveščenost, da je oblikovanje politike na podlagi dokazov ključnega pomena za dolgoročni razvoj sistemov inkluzivnega izobraževanja.



Agencija je to pri svojem delu prepoznala že leta 1999 v poročilu *Financiranje izobraževanja na področju posebnih potreb*, v katerem je bila navedena naslednja trditev:

postopki presoje in spremljanja v državah bi se lahko izboljšali tudi v okviru posebnega izobraževanja. Predvsem je pomembno, da se zagotovi in spodbuja učinkovita in uspešna poraba javnih sredstev. Drugič, zdi se, da je treba osebam, vključenim v izobraževalne sisteme (učencem s posebnimi potrebami in njihovim staršem) jasno pokazati, da je izobraževanje v okolju rednega izobraževanja (vključno z dodatnimi sredstvi in podporo) ustrezne visoke kakovosti (Evropska agencija, 1999, str. 158).

Različni drugi projekti Agencije obravnavajo financiranje in ponudbo. Zato naslednje izjave in rezultati pojasnjujejo ti dve vprašanji z različnih vidikov, ki izhajajo iz različnih projektov Agencije.

Zgodnja obravnava v otroštvu:

„V Evropi je prisotna skupna težnja, da so storitve zgodnje obravnave čim bližje otroku in družini,“ (Evropska agencija, 2010, str. 17), npr. v občini.

Storitve in izvajanje zgodnje obravnave morajo biti na voljo vsem družinam in majhnim otrokom, ki potrebujejo pomoč, ne glede na njihovo različno socialno-ekonomsko ozadje ... To pomeni, da bi morala javna sredstva kriti vse stroške, povezane s storitvami zgodnje obravnave, ki jih izvajajo javne službe, nevladne organizacije, neprofitne organizacije itd., in ki izpolnjujejo zahtevane nacionalne standarde kakovosti (ibid., str. 21–22).

Javna sredstva za storitve zgodnje obravnave v otroštvu in njihovo izvajanje zagotavlja običajno osrednja vlada in/ali pa so financirana iz zveznih/regionalnih skladov in/ali lokalnih skladov. V večini primerov je financiranje ZO kombinacija zgoraj omenjenih treh administrativnih ravni, zdravstveno zavarovalnih shem in sredstev, ki so jih pridobile neprofitne organizacije (ibid., str. 22).

Priporočila za izboljšanje usklajevanja storitev in izvajanja zgodnje obravnave v otroštvu so med drugim naslednja:

zgodnja obravnava v otroštvu je pogosto področje dela, ki ga pokriva več služb in je v vsakem primeru interdisciplinarno delo. Načrtovalci politik morajo to upoštevati, tako da zagotovijo, da politiko in vodenje razvijajo skupaj ministrstvo za zdravje, za izobraževanje in za socialne zadeve ter da so vsa objavljena navodila regionalnih in lokalnih služb opremljena z logotipi več oddelkov. Zgolj na takšen način bo integrirano delo prodrlo na regionalno in lokalno raven (ibid., str. 40).



Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih

Obstoj različnih modelov obravnavanja razlik v razredih ni odvisen samo od učitelja kot dejavnika, temveč tudi od tega, kako šole organizirajo ponudbo izobraževanja, ter od drugih zunanjih dejavnikov.

Ta izjava je bila vključena v poročilo Agencije z naslovom *Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih* (Evropska agencija, 2003, str. 8).

Jasno je, da skrb za otroke s posebnimi izobraževalnimi potrebami ni samo vprašanje potrebnih sredstev na ravni razreda. Spoznati je treba, da organizacijska struktura na ravni šole prav tako določa količino in vrsto sredstev, ki jih učitelji lahko uporabljajo pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami (ibid., str. 14).

Uporabo sredstev znotraj šol je treba prožno organizirati ... šole bi morale imeti veliko svobode pri uporabi finančnih sredstev v skladu z njihovimi željami in pogledi. V veliki meri bi se bilo treba izogniti birokraciji, učenci, ki nimajo posebnih potreb oziroma tisti z manjšimi potrebami, pa bi prav tako v razredih ali šolah morali imeti koristi od sredstev, ki jih potrebujejo ali želijo učitelji (ibid., str. 16).

„Dogovori glede financiranja in spodbude, ki so del teh dogovorov, igrajo odločilno vlogo“ (ibid., str. 17).

Za najuspešnejšo možnost financiranja velja tako imenovan model pretoka na regionalni (občinski) ravni. V takšnem modelu se sredstva za posebne potrebe prenašajo s centralne ravni na regionalne ustanove (občine, okrožja, šolski grozdi). Na regionalni ravni se sprejemajo odločitve o tem, kako se denar porablja in katerim učencem je treba zagotoviti posebne storitve ... Zato je verjetno, da bo decentraliziran model stroškovno učinkovitejši in da bo dopuščal manj možnosti za neželene oblike strateškega vedenja. Kljub temu je očitno, da mora zadevna centralna vlada jasno opredeliti, kateri cilji se morajo doseči (ibid., str. 18).

Poklicno izobraževanje in usposabljanje

Izvajanje programov poklicnega izobraževanja in usposabljanja sledi dolgoročnemu načrtovanju v sektorju izobraževanja in sodelovanju s socialnimi partnerji.

Obstaja usmerjenost v vzpostavljanje tesnejših povezav ... da bi se razvili učni načrti poklicnih programov in da bi se izobraževalni pristopi in vsebina povezali z znanji, ki so potrebna za delovno življenje ... organiziranje in izvajanje ocenjevanj kompetenc, sodelovanje pri določanju vsebine novih kvalifikacij, standardov in učnih načrtov ter povezovanje programov poklicnega



izobraževanja in usposabljanja s potrebami gospodarstva (Evropska agencija, 2014, str. 23).

Na individualni ravni učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami prejemajo posebno izobraževalno pomoč (npr. podporna tehnologija, tolmači znakovnega jezika, posebej pripravljena učna gradiva, prepisovalci ali druge oblike praktične pomoči) (ibid., str. 15).

Regionalne ravni (tj. okraji, komune, občine, zvezne dežele) so ključnega pomena za zagotavljanje najboljšega ujemanja med izobraževalnimi cilji in potrebami trga dela. Regionalni svetovalni odbori imajo dejavno vlogo pri dopolnjevanju strukture izobraževalnih programov, ki so v njihovi regionalni pristojnosti, ter pri sodelovanju s socialnimi partnerji. So tudi pomemben akter pri zagotavljanju prožnosti na poteh učencev.

Ustanove za poklicno izobraževanje in usposabljanje vodijo različne agencije v evropskih državah, kot so lokalni organi, nevladne organizacije, zasebni sektor itd. V evropskih državah, ki so vključene v analizo, so za financiranje predvsem odgovorni državni in vladni subjekti na regionalni ali občinski ravni. Poleg tega se merila za financiranje v večini držav razlikujejo glede na tip lastništva (javno/zasebno) v državi. Drugi ukrepi za spodbujanje zaposlovanja med učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami so plačilo stroškov storitev podpornega izobraževanja, izjema pri plačilu pokojninskega in invalidskega izobraževanja, nagrada za preseganje kvote, finančne pomoči za zaposlene invalide, ki postanejo podjetniki, znižanje plačila prispevkov za socialno varnost, znižanje davka za zaposlovanje mladih učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami ali letne nagrade za dobro prakso. Obstajajo tudi programi, ki omogočajo učencem vstop v delovno silo in sočasno ohranitev določenega odstotka svojih dajatev za socialno varnost (npr. invalidski dodatek), ki ni obdavčen niti se ne upošteva pri socialnem zavarovanju. Zaposleni bi lahko za določen čas ohranili tudi „sekundarne ugodnosti“ (npr. nadomestilo za gorivo, zdravstveno izkaznico).

Informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT)

Dostopne IKT lahko pri številnih učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami olajšajo enakovredno udeležbo v izobraževalnih dejavnostih. Dijaki s posebnimi izobraževalnimi potrebami so poudarili pomen IKT na srečanju v Evropskem parlamentu leta 2011:

V naši državi imamo organizacijo, ki zagotavlja posebna gradiva in informacijsko tehnologijo. Šola si lahko od nje sposodi pripomočke, dijaki pa jih lahko odnesejo tudi domov. Ko jih ne potrebujejo več, jih lahko uporabijo drugi dijaki v isti šoli ali v drugih šolah. Zelo pomembno je, da imamo za podporo na voljo tehnološke pripomočke (Evropska agencija, 2012a, str. 14).



Vendar:

Dejstvo, da so težnjo po enakosti v izobraževanju ob podpori dostopnih IKT zasenčile negativne gospodarske okoliščine, pa jasno kaže na to, da morajo najpomembnejše evropske in mednarodne politike še naprej ohranjati stabilno vodilno vlogo na tem področju (Evropska agencija, 2013, str. 24).

V tem okviru bi naročanje lahko obveljalo kot mehanizem financiranja, če bi dostopnost postala neločljiv predpogoj. Dostopnost bi morala biti vodilno načelo pri naročanju vsega blaga in storitev.

Za dostop do ustreznih IKT v različnih okvirih vseživljenjskega učenja – tudi na domu – so pogosto potrebni prispevki strokovnjakov z različnih področij ... To vključuje usklajevanje med posamezniki, storitvami in pogosto tudi politikami v različnih sektorjih dela. Vključuje pa tudi prožne pristope k financiranju IKT z možnostjo, da se na lokalni ravni sprejemajo odločitve o porabi, povezani z lokalno prepoznanimi potrebami (Unescov inštitut za informacijske tehnologije v izobraževanje ter Evropska agencija, 2011, str. 88).

Sklep:

Upoštevati je treba štiri zahteve v zvezi s sistemi financiranja, da bi se zagotovilo, da ti sistemi v celoti podpirajo cilje politike izobraževanja.

Politika financiranja v celoti podpira inkluzivno izobraževanje. To vključuje razvoj davčnih politik, ki namesto ovir ustvarjajo spodbude za izvajanje usmerjanja in storitev na področju inkluzivnega izobraževanja. Kljub številnim drugim oblikam podlag za financiranje učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami se financiranje po prebivalcu kaže kot najbolj obetajoče za izpolnitev navedene zahteve.

Politika financiranja v celoti temelji na izobraževalnih potrebah. Posamezni zneski po prebivalcu se lahko določijo na podlagi analize stroškov, ki prikazujejo sorazmerne stroške oskrbe dijakov z določenimi posebnimi motnjami.

Politika financiranja v celoti podpira prožno, učinkovito in uspešno odzivanje na potrebe. Namesto financiranja ali zagotavljanja posebnih sredstev, npr. vnaprej določenih vrst osebja, opreme ali prostorov, se s financiranjem po prebivalcu zagotavljajo denarna sredstva, kar spodbuja prožnost pri lokalni uporabi.

Politika financiranja v celoti spodbuja podporo sorodnih služb in potrebno medsektorsko sodelovanje.

Na splošno bi morale spodbujevalne strukture zagotoviti, da bo na voljo več denarja, če se otroka usmeri v inkluzivno okolje; potreben je tudi večji poudarek na rezultatih (ne samo učnih).



ZANESLJIVI PODATKI

Uvod

Konvencija Združenih narodov o pravicah invalidov (UNCRPD), Evropska strategija o invalidnosti za obdobje 2010–2020 in strateški cilj programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 v zvezi z enakostjo v izobraževanju so ključni spodbujevalci inkluzivnega izobraževanja v državah. UNCRPD poziva države podpisnice, da:

... se [zavežejo], da bodo zbirale ustrezne podatke, vključno s statističnimi in raziskovalnimi, ki jim bodo omogočili oblikovanje in uresničevanje usmeritev za izvajanje te konvencije (Združeni narodi, 2006, člen 31)

in da

... v skladu s svojimi pravnimi in upravnimi sistemi v državi vzdržujejo, krepijo, določijo ali vzpostavijo okvir, po potrebi tudi eno ali več neodvisnih teles za spodbujanje, varovanje in spremljanje izvajanja te konvencije (ibid., člen 33).

Obstaja splošna ozaveščenost, da je oblikovanje politike na podlagi dokazov ključnega pomena za dolgoročni razvoj sistemov inkluzivnega izobraževanja. Oblikovalci politik, strokovnjaki s področja zbiranja podatkov in raziskovalci se zavedajo potrebe po zbiranju podatkov na nacionalni ravni, ki ne izpolnjuje samo zahtev iz smernic nacionalne politike, temveč tudi znotraj skupnega pristopa prispeva k spodbujanju sinergije prizadevanj na nacionalni in mednarodni ravni. Pri delu Agencije se je pokazalo, da obstajajo zahteve za razpoložljivost raznovrstnih informacij za oblikovalce politike in da morajo različne organizacije na nacionalni in evropski ravni sprejemati različne dopolnilne pristope pri zbiranju podatkov. A čeprav je potreba po takšnih podatkih jasna, to še zdaleč ne drži za najboljše metode in postopke zbiranja in analiziranja teh podatkov.

Na podlagi dela Agencije – zlasti projektov z naslovom *Razvoj niza kazalnikov – za inkluzivno izobraževanje v Evropi* (Kyriazopoulou in Weber, 2009) in *Vzporejanje izvajanja politike inkluzivnega izobraževanja (MIPIE)* (Evropska agencija, 2011a) – se pri preučevanju potrebe po dokazih o inkluzivnem izobraževanju na evropski ravni pojavi pet ključnih zahtev politike, povezanih z zbiranjem podatkov:

- potreba po umestitvi zbiranja podatkov na nacionalni ravni v mednarodne in evropske sporazume;
- potreba po razumevanju vpliva razlik v izobraževalnih sistemih držav;
- potreba po analizi učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja;
- potreba po dokazih v zvezi z vprašanji zagotavljanja kakovosti, ki se morajo zagotoviti z zbiranjem podatkov; in



- potreba po dolgoročnem sledenju napredka učencev.

Oblikovalci politike potrebujejo kvalitativne in kvantitativne podatke, prek katerih se bodo seznanili s kakovostjo izobraževanja učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Ta glavna sporočila temeljijo na osrednjem priporočilu iz dela *Svetovno poročilo o invalidnosti* (Svetovna zdravstvena organizacija/Svetovna banka, 2011): potreba, v skladu s katero morajo države razvijati obstoječe sisteme zbiranja podatkov za kvantitativne podatke, obenem pa tudi izvajati natančne in posebne kvalitativne raziskave stroškovne učinkovitosti in drugih vprašanj, povezanih z zagotavljanjem kakovosti.

Na podlagi projekta MIPIE se porajajo zahteve za razvoj skupnega okvira za zbiranje podatkov, ki bi temeljil na obstoječih nacionalnih postopkih zbiranja podatkov ter mednarodnih sporazumih in postopkih zbiranja podatkov ... Opredeliti je mogoče tri razsežnosti, ki podpirajo skupen okvir:

- *prehod na sistemsko utemeljen pristop k zbiranju podatkov, ki temelji na skupnih vidikih in opredelitvah;*
- *zbiranje dokazov, ki vodi k kvantitativnim in kvalitativnim merilom uspešnosti;*
- *uporaba okvira na več ravneh za analizo politik na nacionalni in mednarodni ravni* (Evropska agencija, 2011a, str. 11).

Tak pristop se zahteva, kadar je treba zagotoviti podporo državam pri pripravi „zbirke podatkov za spremljanje pravic učencev in učinkovitosti sistemov inkluzivnega izobraževanja“ (ibid.).

Spremljanje pravic učencev

V celovitem okviru za spremljanje vprašanj, povezanih s pravicami, je treba opredeliti kvantitativne in kvalitativne kazalnike ob upoštevanju številnih dejavnikov:

(i) Udeležba v izobraževanju in usposabljanju

V poročilu Agencije z naslovom *Zgodnja obravnava v otroštvu* je navedeno:

Oblikovalci politike bi morali imeti na voljo učinkovite mehanizme za oceno povpraševanja po storitvah zgodnje obravnave v otroštvu, pa tudi učinkovite mehanizme, s katerimi bi bilo mogoče preveriti, ali zagotavljanje storitev izpolnjuje povpraševanje: šele takrat bi lahko načrtovali izboljšanje storitev. Razviti je treba sistematičen način zbiranja in spremljanja zanesljivih podatkov na nacionalni ravni (Evropska agencija, 2010, str. 39–40).

V poročilu z naslovom *Sodelovanje v inkluzivnem izobraževanju* je navedeno:



Čeprav nacionalne in lokalne uprave že zbirajo obsežne podatke o izobraževanju, se o sami udeležbi ve bolj malo ... Večina podatkov, ki se zbirajo za namene spremljanja, so trenutno samo statistični podatki o vpisu v šole in zaključku šolanja ... Le malo držav ima sistematične metode zbiranja, analiziranja in tolmačenja kvalitativnih podatkov o udeležbi na ravni posameznika, razreda in šole, čeprav se v pregledih, ki jih opravijo same šole, in v poročilih o inšpekcijskih pregledih pogosto obravnavajo tudi vprašanja udeležbe in inkluzije (Evropska agencija, 2011d, str. 19).

To poročilo poudarja tudi nekatera potencialna tveganja, povezana z zbiranjem podatkov v zvezi z udeležbo:

... strukture, ki so vzpostavljene zaradi spremljanja otrok s posebnimi izobraževalnimi potrebami, lahko predstavljajo tudi ovire za njihovo udeležbo in dosežke, saj te otroke označujejo kot drugačne. Nenamerna posledica kategorizacije nekaterih otrok, da bi se spremljala njihova udeležba, lahko pripelje do paradoksa, ki ima za posledico pripravo posebnih dogovorov za njihovo izobraževanje (ibid., str. 17–18).

(ii) Dostop do podpore in namestitve

Agencija je v treh študijah preučevala različne vidike podpore za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami. V kritiki projektne publikacije *Poklicno izobraževanje in usposabljanje* je naveden Redley (2009):

Na voljo ni nobenih zanesljivih nacionalnih podatkov glede števila organizacij, ki nudijo podprto zaposlovanje, ali števila posameznikov z učnimi težavami, ki so v teh organizacijah zaposleni, vlada pa v tem procesu ne sodeluje (Evropska agencija, 2012f, str. 41).

V študiji, ki jo je Agencija opravila skupaj z Unescovim inštitutom za informacijske tehnologije v izobraževanju in ki preučuje uporabo IKT pri izobraževanju invalidov, je navedeno:

Tako v zvezi s Konvencijo ZN (2006) kot politiko na regionalni (npr. evropski) in nacionalni ravni obstaja potreba po podrobnejših informacijah, ki bi bile povezane s spremljanjem kvalitativnih in kvantitativnih kazalnikov in meril uspešnosti na področju IKT v izobraževanju invalidov (Unescov inštitut za informacijske tehnologije v izobraževanju in Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011, str. 93).

V zvezi z dostopnostjo informacij za učenje je v priporočilih v okviru projekta Agencije *i-dostop* navedeno:

Skladnost s politiko [dostopnosti] bi bilo treba sistematično spremljati. Spremljanje skladnosti se lahko danes samo spodbudi, vendar ga je mogoče

razširiti ... Obstaja potreba po zbiranju sistematičnih kvantitativnih in kvalitativnih podatkov, ki bi morali vključevati tudi končne uporabnike pri zagotavljanju dostopnih informacij. Vendar pa napredek pri spremljanju ne bi smel biti omejen samo na numerično merilo uspešnosti, temveč bi moral vključevati tudi možnost zbiranja primerov dobre prakse, ki bi lahko bili vzor za druge države in organizacije (Evropska agencija, 2012e, str. 40–41).

(iii) Učni uspeh in možnosti prehoda

Dva večja projekta Agencije sta obravnavala prehod iz šole v zaposlitev. Oba kažeta na pomanjkanje zanesljivih podatkov na tem področju. V okviru projekta *Prehod iz šole v zaposlitev* je bilo navedeno:

Nacionalni podatki iz držav vključujejo samo registrirane brezposelne, vendar pa visok odstotek posameznikov s posebnimi potrebami ni registriran – in ti nimajo niti priložnosti dobiti prvo zaposlitev (Evropska agencija, 2002a, str. 2).

Nadaljnja študija (Evropska agencija, 2006) ne kaže na nobene dosežke na tem področju.

(iv) Možnosti vključevanja

Študija Agencije, ki je osredotočena na večkulturno raznolikost, poudarja pomanjkanje podatkov v zvezi z enim pomembnim dejavnikom vključevanja – priseljsko ozadje učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami:

Mnoge države, ki so bile vključene v projekt, so poročale o pomanjkanju podatkov o učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami in priseljskem ozadju. Različne vladne agencije imajo različne pristojnosti in ni nobenega usklajenega pristopa pri zbiranju podatkov. Za pomanjkanje podatkov ni nobenih drugih razlogov. Nekatere države ne vodijo uradne statistike o etničnemu izvoru prebivalcev, razen o njihovem državljanstvu in državi rojstva, in sicer zaradi načela, po katerem je obdelava osebnih podatkov o rasi, etničnemu izvoru, invalidnosti ali verskem prepričanju prepovedana. V drugih državah na nacionalni ali lokalni ravni ni sistematičnega zbiranja podatkov o učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami ali učencih s takšnimi potrebami in priseljskim ozadjem (Evropska agencija, 2009a, str. 28).

Spremljanje učinkovitosti sistemov inkluzivnega izobraževanja

Podatki, ki preučujejo učinkovitost sistemov inkluzivnega izobraževanja, upoštevajo vprašanja stroškovne učinkovitosti ter številna druga področja, povezana z izobraževalnimi izkušnjami učencev: postopke začetnega ocenjevanja, stalna vključenost učencev in njihovih družin v izkušnjo izobraževanja ter učinkovitost



učnih okolij pri premagovanju ovir in podpiranju smiselne učne izkušnje za vse učence.

Študija Agencije z naslovom *Ocenjevanje v inkluzivnem okolju* poudarja, da je treba zagotoviti podporo šolam s:

... smernicami o tem, kako se informacije o ocenjevanju – zlasti standardizirane informacije o ocenjevanju, ki se zbirajo za namene spremljanja na nacionalni ravni – lahko uporabljajo za izboljšanje ponudbe in prakse za vse učence, tudi tiste s posebnimi izobraževalnimi potrebami (Watkins, 2007, str. 57).

V delu *Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev* je navedeno:

Če hočemo narediti korak v smeri večje enakosti v izobraževanju, je potrebna vrsta kazalnikov uspešnosti, ki so prilagojeni lokalni situaciji in se osredotočajo na vložek, sredstva, procese in rezultate/izide. Medtem ko bi bilo treba informacije (vključno s podatki) uporabljati za usmerjanje podpore in sledenje uspehu inkluzivne politike in prakse, je treba poskrbeti, da sistemi odgovornosti ne bodo nenamerno povzročili neprimernih sprememb (Evropska agencija, 2012d, str. 22).


Ta študija poudarja potencialne težave, ki jih to lahko ustvari:

v sedanjih razmerah razvoj ustreznih mehanizmov odgovornosti in načinov merjenja ocenjenih dosežkov ter spremljanja enakosti predstavlja številne izzive. Kljub težnjam po zanesljivih podatkih Fullan (2011) opozarja, da so: „statistični podatki [so] odličen sluga, vendar strašen gospodar“ (str. 127), Hargreaves in Shirley (2009) pa poudarjata potrebo po tem, da se obveznostim da prednost pred odgovornostjo. Predlagata, da bi odgovornosti morala „služiti kot vest v procesu vzorčenja“ in da bi bilo treba napasti „skrajnosti preizkušene standardizacije, ki zanikajo raznolikost in uničujejo ustvarjalnost“ (str. 109) (Evropska agencija, 2012d, str. 22).

V okviru projekta *MIPIE* je bila postavljena trditev, da bi spremljanje učinkovitosti sistemov inkluzivnega izobraževanja vključevalo tudi premislek o učinkovitosti izobraževanja učiteljev (Evropska agencija, 2011a). Poročilo o projektu *TE4I* poudarja številna vprašanja, povezana z razpoložljivostjo podatkov na tem področju. V zvezi z zastopanostjo učiteljev iz manjšin:

Večina držav, ki ne zbira podatkov, nepotrjeno poroča o premajhni zastopanosti invalidov in pripadnikov manjšin med učitelji, ki še študirajo, in kvalificiranimi učitelji, podobne okoliščine pa je mogoče opaziti tudi med izobraževalci učiteljev (Evropska agencija, 2011b, str. 20–21).

Poročilo navaja tudi, da bi podatki morali voditi k spremembam na podlagi dokazov:



Pomanjkanje obsežnih, kumulativnih raziskav in empiričnih dokazov pri izobraževanju učiteljev je opazila tudi OECD (2010) ... opraviti bi bilo treba raziskave, da se pridobi ustrezna količina dokazov, na podlagi katerih bi bile možne spremembe. Primeri v tem poročilu poudarjajo nekaj ključnih vprašanj za raziskave, vključno z:

- *učinkovitostjo različnih poti, ki vodijo v poučevanje;*
- *pristopi k izobraževanju učiteljev in učnemu programu na podlagi IKT ter*
- *vlogo ločenih, integriranih in združenih tečajev ter kako najbolje ob tem kontinuumu opraviti prehod na en sam začetni program izobraževanja učiteljev, ki bi pripravil vse učitelje na raznolikost (Evropska agencija, 2011b, str. 64–65).*

Projekt *MIPIE* vsebuje naslednje trditve:

Z zbiranjem podatkov na ravni šole bilo treba:

- *zagotoviti informacije, ki pomagajo učiteljem in osebju šole, da načrtujejo in izvajajo ustrezno podporo in ponudbo;*
- *pridobiti jase vpogled v to, kako je staršem in učencem omogočeno, da se v celoti vključijo v proces izobraževanja (Evropska agencija, 2011a, str. 13).*

Kako to omogočiti?

Na nacionalni ravni obstaja potreba po sinergijah med ključnimi zainteresiranimi stranmi, ki bi temeljile na jasnih razlogih za to, da bi bilo pri zbiranju podatkov treba upoštevati podatke na nacionalni in regionalni ravni ter ravni šole in razreda, če naj bi celoviti državni podatki učinkovito predstavili prakso (ibid. str. 14).

Zagotavljanje podatkov lahko torej učinkovito pomaga pri oblikovanju politike inkluzivnega izobraževanja. Na mednarodni, evropski in nacionalni ravni je čedalje več zahtev po odgovornosti, narašča pa tudi številčnost primerjav med šolami in med državami. Pojav „masovnih podatkov“ (metaanalize kombiniranih sklopov in virov podatkov) predstavlja priložnost, vendar tudi dejanski izziv za inkluzivno izobraževanje.

Zahteve po politiki na podlagi dokazov in dodelitvi sredstev poudarjajo potrebo po smiselnih podatkih, ki so povezani z vsemi učenci. Treba je vedeti, kateri učenci prejemajo katere storitve ter kdaj in kje jih sprejemajo (upoštevajoč vse učence). Treba je tudi imeti podatke o kakovosti storitev in rezultatih, ki se na podlagi podatkov pridobijo (z upoštevanjem prakse).



Glavni izziv pri zbiranju podatkov je povezan z izogibanjem klasifikaciji, kategorizaciji in označevanju učencev, da bi se zagotovile informacije o ponudbi, ki jo prejemajo. „Pluralnosti“ opredelitev, ki se nanašajo na učence, in „politike“ označevanja sistemov ni mogoče spregledati, to pa velja tudi za učinke teh sistemov označevanja in opredelitev.

Postavljanje pravih vprašanj v zvezi s politiko je izhodišče za zbiranje podatkov, ki na pomembne načine zagotavlja informacije politiki.



POGLED NAPREJ

Prvi namen konference v novembru 2013 je bil premislek o delu Agencije v zadnjem desetletju in povzetek tega dela. Pet ključnih sporočil, opisanih v prejšnjem poglavju, poudarja ključne vidike v zvezi z inkluzivnim izobraževanjem. Temeljijo na rezultatih obsežne analize ključnih vidikov, ki so jih določile države članice Agencije.

Drugi namen konference je bil pogled v prihodnost, preučitev, kako lahko delo Agencije zagotovi boljšo podporo državam članicam in jim pri tem pomaga, da izboljšajo kakovost in učinkovitost inkluzivne ponudbe učencem invalidom oziroma učencem s posebnimi izobraževalnimi potrebami.

Agencija je pripravljena pomagati državam na konkretnem načinu z izvajanjem rezultatov našega dela. To pomeni, da bo zagotavljala priporočila politike, ki se bolj neposredno nanašajo na oblikovalce politike, da bi podprla prihodnje spremembe in razvoj politike.

Agencija se zaveda, da je že opravljeno delo skladno z vsemi mednarodnimi in evropskimi pobudami politike na področju izobraževanja, enakosti, enakih možnosti in pravic invalidov oziroma oseb s posebnimi potrebami ter da takšne pobude tudi neposredno podpira. Delo Agencije zagotavlja jasna in dosledna priporočila o tem, kako se ključne politike na teh področjih lahko izvajajo v praksi. Agencija želi državam zagotoviti informacije o njihovem napredku v smislu ciljev, ki so si jih določili v zvezi s: (a) ciljem programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 in (b) Konvencijo Združenih narodov o pravicah invalidov (2006) ter različnimi direktivami in sporočili Evropske unije.

Določiti je treba smernice o tem, kako se inkluzivno izobraževanje lahko izvaja na ravni učitelja, razreda, šole, regije, občine in nacionalne politike. Agencija lahko državam zagotovi smernice o načinu izvajanja inkluzivnega izobraževanja in o tem, kako to vpliva na splošno kakovost izobraževanja.

Razprave med konferenco in poglobljene razprave znotraj Agencije bodo usmerjale te nadaljnje korake pri delu Agencije.



BIBLIOGRAFIJA

Bennett, S. in Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* (Izvajanje izobraževalnih storitev za dijake z motnjami v duševnem razvoju v provinci Ontario). Toronto: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. in West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* (Vodenje, ki spodbuja uspeh dijakov s posebnimi izobraževalnimi potrebami in dijakov invalidov). Nottingham: National College for School Leadership

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion* [Financiranje izobraževanja na področju posebnih potreb – študija razmerja med financiranjem izobraževanja na področju posebnih potreb in inkluzijo, ki zajema sedemnajst držav]. Middelfart, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2002a *Transition from School to Employment. Key Principles and Recommendations for Policy Makers* [Prehod iz šole v zaposlitev. Ključna načela in priporočila za oblikovalce politik]. Middelfart, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_entext.pdf (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2002b. *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries. Summary Report* [Prehod iz šole v zaposlitev. Glavni problemi, vprašanja in možnosti, s katerimi se spopadajo dijaki s posebnimi izobraževalni potrebami v 16 evropskih državah. Zbirno poročilo]. Middelfart, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/transition-from-school-to-employment/transition-from-school-to-employment> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2003. *Inclusive Education and Classroom Practice. Summary Report* [Inkluzivno izobraževanje in praksa v razredih. Zbirno poročilo]. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and->



[classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices](#) (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2005. *Inkluzivno izobraževanje in praksa v srednješolskem izobraževanju. Zbirno poročilo*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2006. *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment* [Individualni načrti prehodov: podpiranje prehoda iz šole v zaposlitev]. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2009a. *Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb*. Odense, Danska: Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and-special-needs-education> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2009b. *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja – Priporočila načrtovalcem politik*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-SL.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2010. *Zgodnja obravnava v otroštvu – napredek in razvoj 2005–2010*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-SL.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011a. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators* [Vzporejanje izvajanja politike inkluzivnega izobraževanja: raziskovanje izzivov in priložnosti za razvijanje kazalnikov]. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju



posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011b. *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izzivi in priložnosti*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011c. *Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju – Priporočila praksi*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-SL.pdf (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators* [Sodelovanje v inkluzivnem izobraževanju – okvir za razvoj kazalnikov]. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012a. *Pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012b. *Profil inkluzivnih učiteljev*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13th–15th June 2012* [Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju Poročilo o konferenci iz Odensa, Danska, 13.–15. junij 2012]. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)



Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012d. *Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012e. *Spodbujanje dostopnih informacij za vseživljenjsko učenje: priporočila in ugotovitve o projektu i-dostop*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012f. *Poklicno izobraževanje in usposabljanje: politika in praksa na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami – pregled literature*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence* [Izobraževanje učiteljev za inkluzijo: projektna priporočila, povezana z viri dokazov]. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2013. *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion* [Evropska in mednarodna politika podpore IKT za inkluzijo]. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf (Zadnji dostop: julij 2014)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Poklicno izobraževanje in usposabljanje – povzetek informacij po državah]. Odense, Danska: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET Summary of Country information 2014.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. in Gallannaugh, F., 2007. 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [Vključevanje posebnih



izobraževalnih potreb in uspeh učencev v angleških šolah] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Norveški model za izobraževanje vseh dijakov na višji srednji stopnji izobrazbe]. Norveški direktorat za izobraževanje in usposabljanje.

<http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Zadnji dostop: julij 2014)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Zamenjati vodjo: naučiti se, kaj je najpomembnejše]. San Francisco: Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. in Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Več akademskega znanja v rednih šolah? Primerjava vpliva učinkov usmerjanja v redne oziroma posebne šole na akademske veščine pri nizozemskih osnovnošolcih z Downovim sindromom] *Journal of International Disability Research*, December 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. in Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [Četrta pot – prihodnost kot navdih za spremembe v izobraževanju]. Skupna publikacija Sveta ravnateljev Ontaria in Nacionalnega sveta za usposabljanje zaposlenih. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. in Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [Vpliv populacijske inkluzivnosti v šolah na uspeh dijakov]. Research Evidence in Education Library. London: Center EPPI, Oddelek za družboslovne raziskave, Inštitut za izobraževanje, Univerza v Londonu

Komisija Evropskih skupnosti, 2008. *Zelena knjiga – Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v EU*. {SEC(2008) 2173} /* COM/2008/0423 konč. */ Bruselj: Komisija Evropskih skupnosti

Kyriazopoulou, M. in Weber, H. (ur.), 2009. *Razvoj niza kazalnikov – za inkluzivno izobraževanje v Evropi*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe> (Zadnji dostop: julij 2014)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Skupaj se bolje učimo: prizadevanje za inkluzivno izobraževanje v novozelandskih šolah]. Wellington: IHC



- MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. in Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Udeležba ali izključenost? Izkušnje invalidnih otrok v šoli]. Referat, predstavljen na Konferenci o vprašanih otrok, Dunedin, Nova Zelandija, julij 2005
- Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. in Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century* [Pregled literature o izobraževanju učiteljev v 21. Stoletju]. Scottish Government Social Research. Edinburgh: Scottish Government
- Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [PISA v središču. Izboljšanje uspeha: vodenje od dna]. 2011/2 (marec). Paris: OECD
- Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Smernice politike o inkluziji v izobraževanju]. Paris: UNESCO
- Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [Razumevanje socialne izključenosti in zastale dobrobiti državljanov z učnimi težavami] *Disability & Society*, 24(4), 489–501
- Svet Evropske Unije, 2010. *Council conclusions on the social dimension of education and training. 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 11 May 2010* [Sklepi Sveta o socialni dimenziji izobraževanja in usposabljanja. 3013. seja Sveta IZOBRAŽEVANJE, MLADINA IN KULTURA, Bruselj, 11. maj 2010]. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (Zadnji dostop: julij 2014)
- Unescov inštitut za informacijske tehnologije v izobraževanju in Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [IKT v izobraževanju invalidov: pregled inovativne prakse]. Moskva: Unescov inštitut za informacijske tehnologije v izobraževanju. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Zadnji dostop: julij 2014)
- Svetovna zdravstvena organizacija/Svetovna banka, 2011. *Svetovno poročilo o invalidnosti*. Ženeva: WHO Press. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html (Zadnji dostop: julij 2014)
- Watkins, A. (ur.), 2007. *Ocenjevanje v inkluzivnih okoljih: ključne vsebine za politike in prakso*. Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for->



[policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice](#) (Zadnji dostop: julij 2014)

Wilkinson, R. in Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [Raven duha: zakaj je enakost boljša za vse]. London: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Ločnice pri učenju: deset vprašanj politike o uspehu in enakosti šol in šolskih sistemov]. Montreal: Unescov inštitut za statistiko

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

SL

Sekretariat:

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

Urad v Bruslju:

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

www.european-agency.org

