



Ključna načela

Podpiranje razvoja politike in izvajanje inkluzivnega izobraževanja



KLJUČNA NAČELA

**Podpiranje razvoja politike in izvajanje
inkluzivnega izobraževanja**



**Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno
izobraževanje**



Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (v nadaljnjem besedilu: Agencija) je neodvisna in samoupravna organizacija. Agencijo sofinancirajo ministrstva za izobraževanje v njenih državah članicah in Evropska komisija s pomočjo nepovratnih sredstev za poslovanje v okviru izobraževalnega programa Evropske unije (EU).



Sofinancira program
Evropske unije
Erasmus+

Podpora Evropske komisije za pripravo te publikacije ne pomeni potrditve vsebine, ki izraža le mnenja avtorjev, in Komisija ne more biti odgovorna za kakršno koli uporabo informacij, ki jih vsebuje.

Stališča, ki jih v tem dokumentu navajajo posamezniki, ne predstavljajo nujno uradnih stališč Agencije, njenih držav članic ali Evropske komisije.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Urednika: Verity J. Donnelly in Amanda Watkins

Ta publikacija je prosto dostopen vir. To pomeni, da lahko do nje dostopate, jo uporabljate, spreminjate in posredujete z ustrežno odobritvijo Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. Za več informacij si oglejte Politiko prostega dostopa Agencije:

www.european-agency.org/open-access-policy.

To publikacijo lahko citirate, kot je navedeno spodaj: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2021. *Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanje inkluzivnega izobraževanja* (V. J. Donnelly in A. Watkins, ur.). Odense, Danska



To delo je licencirano pod [licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav 4.0 Mednarodna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Te publikacije ne smete spreminjati ali prevajati brez odobritve Agencije.

Zaradi boljše dostopnosti je to poročilo na voljo v 25 jezikih in v dostopni elektronski obliki na spletni strani Agencije: www.european-agency.org

Pričujoče besedilo je prevod izvirnega besedila v angleščini. V primeru dvoma o točnosti podatkov v prevodu glejte izvirno angleško besedilo.

ISBN: 978-87-7110-962-7 (elektronsko)



Za logotip ključnih načel je bila uporabljena risba Daniele Demetrove iz Češke Republike, ki se nahaja na naslovnica vseh dosedanjih publikacij o ključnih načelih.

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



VSEBINA

PREDGOVOR	5
UVOD	6
PODPIRANJE RAZVOJA POLITIKE IN IZVAJANJE V DRŽAVAH	7
Izzivi in priložnosti	7
Trenutne prednostne naloge	8
Razvoj orodij za analizo politike	10
KLJUČNA NAČELA 2021	11
Vodilno načelo	12
Zakonodajni in politični okvir	13
Operativni elementi za sisteme inkluzivnega izobraževanja	20
SKLEPNE PRIPOMBE	28
LITERATURA	29



PREDGOVOR

Ta publikacija Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (v nadaljevanju: Agencija) je četrta po vrsti v seriji Ključna načela. Serija publikacij, ki je posvečena temeljnim vprašanjem izobraževalnih sistemov, odraža tudi postopni premik, ki se je zgodil v delu Agencije v zadnjih 25 letih: premik *od* ozkega poudarka na posebnih izobraževalnih potrebah učencev in zagotavljanju izobraževanja na področju posebnih potreb *k* širitvi in izboljšanju kakovosti podpore za učenje, ki je na splošno na voljo vsem učencem.

Prva publikacija Ključna načela je bila objavljena leta 2003: [*Key Principles for Special Needs Education – Recommendations for Policy Makers \[Ključna načela izobraževanja za posebne potrebe – Priporočila načrtovalcem politik\]*](#). Podala je priporočila o vključevanju učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami v redno izobraževanje.

Druga publikacija iz leta 2009, *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja – Priporočila načrtovalcem politik*, je povzela glavne ugotovitve politike iz tematskega dela Agencije za podporo inkluziji učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Čeprav se je publikacija še vedno osredotočala na učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, je poudarila, da so priporočila pomembna tudi za oblikovalce politike na področju rednega šolanja. Izpostavila je pomen koncepta širjenja udeležbe, da bi vsem učencem zagotovili več priložnosti.

Do leta 2011 se je tretja publikacija, *Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju – Priporočila praksi*, odmaknila od politike, da bi povzela ključna načela prakse, kar dokazujejo tematski projekti Agencije. Ti so se posvečali aktivni udeležbi učencev, stališčem in veščinam učiteljev, vizionarskemu vodenju in usklajenim interdisciplinarnim storitvam – vprašanjem, ki ostajajo pomembna pri delu Agencije tudi 10 let pozneje.

V letu 2021 – ob 25. obletnici obstoja Agencije – želi zadnja publikacija Ključna načela usmeriti razmišljanja še dlje. Posveča se predvsem razvoju politike in njemu izvajanju s širšim pogledom na inkluzijo. Taka usmeritev je skladna s poslanstvom Agencije, ki želi obveščati o razvoju politike in njenem uspešnem izvajanju na različnih sistemskih ravneh, predvsem na šolski ravni. Opazen je vse večji poudarek Agencije na dejavni vlogi pri spreminjanju politike na področju inkluzivnega izobraževanja.

Cor Meijer

Direktor Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje



UVOD

V letu 2020 je Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje analizirala svoje delo od leta 2011. Analiza je izpostavila pomanjkljivosti – področja dela, ki jih Agencija do današnjega dne ni obravnavala. Poudarila je tudi področja usklajevanja v delu Agencije od leta 2011, ki jih je mogoče obravnavati kot ponavljajoča se sporočila o splošnem izvajanju inkluzivnih izobraževalnih sistemov.

Agencija je ta sporočila povzela v ključnih načelih, ki podpirajo uresničevanje njene vizije visokokakovostnega izobraževanja za vse učence. Ključna načela določajo potrebne elemente za celoten sistem inkluzivnega izobraževanja, ki se pozitivno odziva na vse razsežnosti raznolikosti učencev.

Publikacija Ključna načela iz leta 2021 zagotavlja podporo državam, ki želijo pregledati ključna vprašanja politike, nadalje razvijati inkluzijo na področju izobraževanja in zlasti premostiti vrzel med politiko in prakso.

Njeni cilji so naslednji:

- uskladitev s stališčem Agencije, da je končna vizija inkluzivnega izobraževanja zagotavljanje, da so vsi učenci vseh starosti deležni priložnosti za smiselno, visokokakovostno izobraževanje v svoji lokalni skupnosti, skupaj s svojimi prijatelji in vrstniki (Evropska agencija, 2015a);
- predstavitev načel, ki temeljijo na dokazih in podpirajo dialog o ključnih vprašanjih, ozaveščajo in nadalje razvijajo mišljenje in jezik o inkluzivnem izobraževanju;
- pomoč odločevalcem pri obravnavanju dinamičnega izobraževalnega sistema kot celote s poudarkom na pomembnih povezavah tako na posameznih sistemskih ravneh kot med njimi ter med organizacijami in institucijami;
- pomoč pri oceni možnega vpliva načrtovanih sprememb na bolj inkluzivno prakso;
- zagotovitev podlage za usklajen akcijski načrt izvajanja politike.



PODPIRANJE RAZVOJA POLITIKE IN IZVAJANJE V DRŽAVAH

Izzivi in priložnosti



Prehod na širši koncept inkluzivnega izobraževanja zahteva, da se šole prilagodijo razlikam in premagajo različne ovire pri učenju, ne glede na to, kje se pojavijo. Razvoj bolj inkluzivne šolske organizacije, učnega načrta, ocenjevanja, pedagogike in podpore bo sčasoma izboljšal kakovost izobraževanja za vse.

Vendar ta premik paradigme predstavlja izziv, saj se pojavi vprašanje, kako izpolniti pravice in zadovoljiti potrebe nekaterih učencev (na primer invalidov), ki potrebujejo dodatno podporo ob hkratnem prizadevanju za pravično izobraževanje za vse. Evropska komisija (2020) pravi naslednje:

Raven izobrazbe in učne dosežke bi bilo treba ločiti od socialnega, ekonomskega in kulturnega statusa, da se zagotovi, da sistemi izobraževanja in usposabljanja krepijo sposobnosti vseh oseb ter omogočajo navzgor usmerjeno družbeno mobilnost (str. 7).

Politiko, katere cilj je vključitev učencev s posebnimi potrebami, je treba razviti kot del splošnega procesa izobraževalne politike (Norwich, 2019). Ključno je, da je treba izobraževanje na področju posebnih potreb obravnavati kot del rednega šolanja, ki povečuje zmogljivosti šol v smeri visokokakovostnega inkluzivnega izobraževalnega sistema, ki lahko podpira različne potrebe vseh učencev.

Tak pristop nadalje zahteva odmik od »formalnega« ocenjevanja in označevanja z ločenimi ukrepi za različne skupine znotraj in zunaj inkluzivnih okolij. Vpliva na financiranje, saj zahteva večjo avtonomijo šol in lokalnih skupnosti pri dodeljevanju sredstev in razvoju strategij za podporo vsem učencem glede na njihove razmere.

Prehod na širši koncept inkluzije zato zahteva večjo fleksibilnost, ki šolam in skupnostim omogoči, da upoštevajo intersekcionalnost – medsebojno povezanost vseh družbenih kategorij, kot so:

... spol, oddaljenost, bogastvo, invalidnost, etnična pripadnost, jezik, migracije, razselitev, zaprtje, spolna usmerjenost, spolna identiteta in izražanje, vera in druga prepričanja in stališča (UNESCO, 2020, str. 4).

Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) pravi, da diskriminacije ni mogoče »pripisati enemu samemu označevalcu identitete« (ibid., str. 1). Vsi vidiki posameznikove identitete se »križajo in ustvarjajo celoto, ki je drugačna od sestavnih delov identitete«, kar vplivajo na to, kako jih svet dojema (Bešić, 2020, str. 114).



Načrti (vključno s spremljanjem) so lahko namenjeni različnim skupinam za zagotovitev, da ukrep zadosti določenim potrebam učencev. Vendar pa morajo biti učinkovite strukture in procesi dovolj prilagodljivi, da upoštevajo vse osebne lastnosti in sposobnosti učencev.

Prehod na bolj inkluzivno izobraževanje mora vključevati tudi postopno spreminjanje poudarka na uporabljenih pristopih politike. Razširiti je treba preventivne in intervencijske ukrepe ter zmanjšati kompenzacijske pristope za učence, ki niso v celoti vključeni v okvir izobraževalne politike. Evropska komisija (2020) opozarja na potrebo po zmanjševanju slabih dosežkov s pomočjo štirih stebrov:

- spremljanje (omogočanje sledenja in ciljno usmerjenih ukrepov);
- preprečevanje (zlasti za skupine, izpostavljene tveganju);
- zgodnje posredovanje (za učence in učenke, pri katerih se težave že kažejo);
- nadomestitev (za tiste, ki že imajo slabe rezultate in potrebujejo drugo priložnost) (str. 14).

Med strategijami mora obstajati sinergija, ki zagotovi, da sistem zagotavlja kakovostno podporo vsem učencem.

Na koncu je treba dodati, da je pandemija COVID-19 preizkusila prilagodljivost izobraževalnih sistemov razmeram. Čeprav je povečala neenakosti na številnih področjih, lahko zdaj ponudi priložnost za ponovno izgradnjo bolj inkluzivnega in pravičnega sistema s povečanjem inkluzivnih zmogljivosti na vseh ravneh šolskega sistema. Svet Evropske unije (2021) to povzema, kot sledi:

Pandemija COVID-19, zaradi katere je sektor izobraževanja in usposabljanja pod pritiskom brez primere, je povzročila obsežen premik k poučevanju in učenju na daljavo ter kombiniranemu poučevanju in učenju. Ta premik je prinesel različne izzive in priložnosti za sisteme in skupnosti izobraževanja in usposabljanja, pri čemer je razkril učinek digitalnega razkoraka in vrzeli v povezljivosti v državah članicah ter neenakosti med dohodkovnimi skupinami ter med mestnim in podeželskim okoljem, hkrati pa izpostavil potencial, ki ga ima izobraževanje in usposabljanje za krepitev odpornosti ter spodbujanje trajnostne in vključujoče rasti (str. 4).

Trenutne prednostne naloge



V zadnjih letih se je področje dela Agencije razširilo. Spremenila se je tudi narava podpore, ki jo Agencija ponuja svojim državam članicam, saj je več pozornosti namenjene podpori razvoju in izvajanju politike.



Agencija je v letu 2021 izvedla raziskavo v državah članicah, da bi določila prednostne naloge za prihodnje delo Agencije. Najpogostejše težave, ki so jih ugotovile države, sovpadajo z vrzeli, ugotovljenimi v poskusni analizi Agencije iz leta 2020. To so:

- spremljanje in evaluacija izvajanja politike za inkluzivno izobraževanje;
- razvoj strategij za sodelovanje med sektorji (vključno s spremljanjem in evaluacijo) na vseh ravneh in v vseh sektorjih;
- razvoj zagotavljanja kakovosti na več ravneh in za več deležnikov ter okviri odgovornosti za inkluzivno izobraževanje;
- zagotavljanje učinkovitega prenosa nacionalnih politik na regionalno, lokalno in šolsko raven;
- razvoj inkluzivnih izobraževalnih kultur in kompetenc v različnih poklicih, sistemskih ravneh in sektorjih.

Na področju spremljanja in evaluacije so države opozorile na potrebo po razvoju standardov in kazalnikov za spremljanje učinkovitosti in uspešnosti inkluzivnih ukrepov – zlasti vpliva dodatne podpore in pobud za ciljne ranljive skupine. Spoznanje, »kaj deluje dobro in zakaj«, lahko pomaga pri prihodnjih načrtih za spodbujanje inkluzivne prakse, okrepi dialog med deležniki o izvajanju in dodelitvi sredstev ter dolgoročno izboljša usklajenost med regijami, lokalnimi območji in šolami.

V luči pandemije COVID-19 številne države vidijo večjo potrebo po reševanju vprašanj enakosti – zlasti dostopa do digitalnega učenja. Priznavajo, da so se vrzeli v dosežkih povečale in bodo zahtevale večjo osredotočenost na zgodnje posredovanje in preprečevanje na dolgi rok, pa tudi na kratkoročne ukrepe. Pandemija je poudarila tudi pomen dobrega počutja učencev (in učiteljev), ki predstavlja pomemben predpogoj za celotno učenje. Malo verjetno je, da bo učenje potekalo, če niso v varnem šolskem ozračju izpolnjene socialne in čustvene potrebe.

S tem je povezana potreba po ponovni preučitvi okvirov ocenjevanja, da se zagotovi priznavanje in cenjenje širšega učenja. To bi omogočilo spremljanje napredka učencev (in z njim povezanega učnega uspeha) na področjih, ki so pogosto veljala za manj pomembna od akademskega napredka, a so bila nato prepoznana kot ključna za učenje in uspeh, kot sta duševno zdravje in dobro počutje. Ni naključje, da številna od teh vprašanj ustrezajo načelom, ki podpirajo prožen in inkluziven sistem, osredotočen na učenca.

Zapuščina pandemije COVID-19 bo verjetno zahtevala tudi širši nabor storitev (npr. v zdravstvenem in socialnem sektorju) za tesnejše sodelovanje s sektorjem za izobraževanje. Uspeh je odvisen od skupnih prizadevanj, ki potekajo vse od ministrske ravni pa do regionalnih in lokalnih služb, da se šolam zagotovi podpora pri obravnavi teh ključnih področij. Ta pristop poudarja tudi potrebo po strukturah in procesih, ki omogočajo učinkovit prenos politike in prakse med sistemskimi ravni. Večje sodelovanje med agencijami in službami ter med institucijami bo prispevalo tudi k prehajanju učencev med šolami/fazami izobraževanja, vstopu v nadaljnje ter višje in visokošolsko izobraževanje ter k trgu dela. Prehod za učence s posebnimi potrebami, zlasti v poklicno izobraževanje in usposabljanje ter zaposlitev, ostaja izziv za številne države.



Veliko držav je zaradi regionalnih razlik izrazilo zaskrbljenost na področju enakosti. Razlike bi lahko delno odpravili z razvojem močnih načel za podporo spremljanju in bolj usklajeno prakso. Tak pristop bi lahko prinesel pravičnejšo razporeditev sredstev za doseganje minimalnih standardov storitev v posamezni regiji ali lokalni skupnosti.

Raziskave kažejo, da je treba tam, kjer si nacionalne izobraževalne politike prizadevajo biti inkluzivne, upoštevati vrsto vprašanj s področja politike (Magnússon, Göransson in Lindqvist, 2019). Jasno je, da so mnoga od teh področij politike medsebojno povezana in jih ni mogoče celovito preučiti ločeno.

Razvoj orodij za analizo politike



Agencija je v letih 2015/2016 razvila okvir za notranjo evalvacijo in analizo zakonodaje ([CPRA](#)), da bi analizirala informacije o aktualni politiki inkluzivnega izobraževanja v državah članicah (Evropska agencija, 2018a).

V luči izkušenj iz CPRA, revizijskega dela v državi ter razvoja ekosistemskega modela inkluzivnega izobraževanja (Evropska Agencija, 2016a; 2017a) je Agencija za svoje delo, povezano s Programom Evropske komisije za podporo strukturnim reformam, razvila [Okvirno analizo za vzporejanje politik inkluzivnega izobraževanja](#) (Evropska agencija, 2018b). Okvir temelji na delu Agencije na področju ugotavljanja glavnih komponent inkluzivnih izobraževalnih sistemov, dogovorjenih z državami članicami. Njegov namen je upoštevati kompleksnost razmerja med ravni, strukturami in procesi ter bolj celostno združiti politiko in prakso.

Ti okviri so vplivali na razvoj ključnih načel, ki so opisana v naslednjem razdelku.



KLJUČNA NAČELA 2021

Za ključna načela 2021 (v spodnjih besedilnih poljih) se uporablja [vodilno načelo](#), povezana pa so s splošno priznanim konceptom inkluzivnega izobraževanja, ki temelji na pravicah.

Ključna načela nato vsebujejo pet zahtev glede [zakonodajnega in političnega](#) okvira, ki se nanašajo na:

1. financiranje in dodelitev sredstev;
2. upravljanje;
3. zagotavljanje kakovosti in odgovornosti;
4. strokovno izobraževanje učiteljev;
5. učni načrt in ocenjevanje.

Sledi jim osem [operativnih elementov](#) (strategije, strukture in procesi) za sisteme inkluzivnega izobraževanja. Ti so povezani z naslednjim:

1. sodelovanje in komunikacija;
2. udeležba v inkluzivni predšolski vzgoji;
3. tranzicija;
4. sodelovanje med šolami, starši in skupnostjo;
5. zbiranje podatkov;
6. razvoj posebnih ukrepov;
7. vodstvo šole;
8. učno in poučevalno okolje ter aktivna udeležba učencev.

Vsakemu načelu sledi kratka obrazložitev, ki ji je dodana ključna [literatura](#).



Vodilno načelo



UNESCO (2020) ugotavlja, da nacionalni zakoni ne vključujejo vedno mednarodnih konvencij, kot sta Konvencija Organizacije združenih narodov o otrokovih pravicah (Organizacija združenih narodov, 1989) in Konvencija Organizacije združenih narodov o pravicah invalidov (Organizacija združenih narodov, 2006). Vzpostavitev enega samega okvira je ključnega pomena za zagotavljanje pravic učencev do izobraževanja in znotraj izobraževanja. Vodilno načelo na prvem mestu poudarja naslednje:



Na področju zakonodaje in politike mora obstajati jasen koncept pravičnega visokokakovostnega izobraževanja, dogovorjen v sodelovanju z deležniki. Ta bi moral za vse učence oblikovati enoten zakonodajni in politični okvir, usklajen s ključnimi mednarodnimi in evropskimi konvencijami in sporočili, kot podlago za prakso na temelju pravic.

Komisar Sveta Evrope za človekove pravice (2017) ugotavlja, da:

... inkluzivno izobraževanje zahteva premik miselnosti na družbeni ravni, od tega, da nekatere otroke dojemamo kot težavne, do prepoznavanja obstoječih potreb in izboljšanja samih izobraževalnih sistemov. Ključnega pomena je, da družba na splošno, nosilci odločanja in vsi akterji, ki so aktivni na področju izobraževanja, v celoti razumejo potrebo po tej spremembi paradigme (str. 20–21).

Razvoj in zlasti uspešno izvajanje zakonodaje in politike zahtevata obsežen dialog z deležniki, da se dogovorimo za jasno opredelitev pojma inkluzivno izobraževanje. Izhodišče je lahko naslednje stališče Agencije:

Končna vizija sistemov inkluzivnega izobraževanja je zagotavljanje, da so vsi učenci vseh starosti deležni priložnosti za smiselno, visokokakovostno izobraževanje v svoji lokalni skupnosti, skupaj s svojimi prijatelji in vrstniki (Evropska agencija, 2015a, str. 1).

Odbor Organizacije združenih narodov (OZN) za pravice invalidov (2016) opisuje inkluzivno izobraževanje kot proces:

... ki želi vsem učencem zagotoviti [...] pravično in participativno učno izkušnjo in okolje, ki najbolj ustreza njihovim zahtevam in preferencam (str. 4).

Namen *Deklaracije o izobraževanju iz Incheona in akcijskega načrta za izvajanje cilja trajnostnega razvoja 4* (UNESCO, 2015) je zagotoviti, da nihče ne bo izpuščen. Od držav zahteva spodbujanje, prizadevanje in zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja za **vse**, kot del Agende Organizacije združenih narodov za trajnostni razvoj do leta 2030.



V prizadevanjih za vizijo se morata zakonodaja in politika držav zavezati k pravici vseh učencev do inkluzivnih in pravičnih izobraževalnih možnosti, kot je določeno v Konvenciji Organizacije združenih narodov o otrokovih pravicah (Združeni narodi, 1989) in nedavno v členu 21 Listine Evropske unije (EU) o temeljnih pravicah (Evropska unija, 2012), ki prepoveduje diskriminacijo na kateri koli podlagi. Usmerjevalni odbor organizacije UNESCO za cilje trajnostnega razvoja na področju izobraževanja do leta 2030 (2018) poudarja, kako pomembno je, da vse države zagotovijo vključenost pravice do izobraževanja v domače pravne okvire in njeno prisotnost v političnih dokumentih. UNESCO (2020) po drugi strani opozarja, da mednarodne konvencije v številnih državah niso del zakonodaje.

Strategija Evropske unije o otrokovih pravicah (Evropska komisija, 2021) ugotavlja pomen otrok kot nosilcev sprememb in pravice otrok, da uresničijo svoj polni potencial. Ukrepi bi morali zagotoviti, da se gospodarske, socialne, kulturne ali osebne okoliščine ne spremenijo v vire diskriminacije, ki bi preprečili, da nekateri otroci ne bi imeli enakih koristi od zadovoljive učne izkušnje kot drugi (komisar Sveta Evrope za človekove pravice, 2017). Svet za človekove pravice (2019) gre še dlje in navaja, da bi morali zakoni in politike izrecno vključevati »klavzulo o prepovedi zavrnitve«, ki prepoveduje zavrnitev vpisa v redne šole in zagotavlja kontinuiteto izobraževanja (str. 12).

Ključno je, da ta sprememba v razmišljanju zahteva spremembo jezika – zlasti pri učencih s posebnimi potrebami. Države bi morale prenehati uporabljati medicinske izraze, ki lahko prispevajo k segregaciji učencev in so lahko povezani z nižjimi pričakovanji in zmanjšanimi možnostmi. Večja ozaveščenost vseh deležnikov o vseh dolgoročnih koristih inkluzivnega izobraževanja, ki je osnova za bolj vključujočo družbo, je hkrati predpogoj za zagotovitev zavezanosti in uspešnega izvajanja inkluzivnega izobraževanja.

Zakonodajni in politični okvir



Naslednja načela kot del enotnega zakonodajnega in političnega okvira določajo pet ključnih zahtev za zakonodajni in politični okvir inkluzivnega izobraževanja.



Prilagodljivi mehanizmi za financiranje in dodelitev sredstev podpirajo stalen razvoj šolskih skupnosti in jim omogočajo, da povečajo svojo zmogljivost odzivanja na raznolikost in brez formalne diagnoze ali etiketiranja podpirajo vse učence.

Idealen način financiranja inkluzivnega izobraževanja ne obstaja. Države se na primer zelo razlikujejo glede na decentralizacijo, gostoto prebivalstva in demografske dejavnike, pa tudi po gospodarskem, družbenem in kulturnem kontekstu ter strukturi in podrobnostih sistema izobraževanja. Vlade morajo spodbujati sinergije in spodbujati mreže za delitev virov, objektov in priložnosti za razvoj zmogljivosti (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir in Meijer, 2019). Učinkovita ureditev za financiranje skupnega dela med različnimi sektorji in agencijami, ki podpirajo učence in šole, lahko izboljša kakovost in stroškovno učinkovitost storitev (UNESCO, 2020).



Zagotavljanje enakih možnosti izobraževanja za vse, ki jim grozi izključenost, ni le odgovornost oblikovalcev izobraževalne politike. Potrebni je več akterjev, ki nastopajo v dobro usklajenih upravnih sistemih in podpirajo številne različne vidike življenja ranljivih ljudi. Uporaba enega ponudnika storitev kot točke napotitve za druge storitve ali zagotavljanje več storitev na enem samem mestu lahko zmanjša podvajanje in dodatno izboljša kakovost, saj strokovnjaki za storitve komunicirajo in sodelujejo (UNESCO, 2020).

V celotnem sistemu financiranja in dodelitve sredstev mora obstajati preglednost načrtovanja z učinkovitim spremljanjem, da se zagotovi poraba sredstev za predviden namen. To zagotovi enakost in učencem omogoči maksimalne koristi izobraževanja. Pogosto gre za pomanjkanje jasnih informacij in podatkov o dodelitvi sredstev posebnim in inkluzivnim okoljem ter porabi za splošne in posebne namene (Evropska agencija, 2016b).

Šole morajo za vključitev vseh učencev razviti celostni pristop do izobraževanja ter s financiranja na osnovi individualnih potreb preiti na tak pristop. To omogoči univerzalno podporo za vse v obliki fleksibilnega, na učence osredotočenega, personaliziranega učenja. Na ta način bi morali povečati zmogljivost šol za manj ovir pri učenju in diskriminatornih praks ter preoblikovanje organizacije, učnih praks in učilnic (Evropska agencija, 2018c; OECD, 2016). Priznati je treba, da individualni in kompenzacijski pristopi na splošno vodijo v višje stroške, saj sta potrebna večja zunanja podpora in strokovno znanje, da bi nadomestili pomanjkanje pripravljenosti učiteljev na raznolikost.

Zmogljivost šol za krepitev preventivnih ukrepov se lahko dodatno izboljša s fleksibilnim financiranjem, ki zagotavlja dostop do podpore lokalne skupnosti (npr. za večje sodelovanje učencev s širšimi možnostmi učnega načrta in mentorstvom).

Pomembno je, da sta financiranje in dodelitev sredstev pravična. Mehanizmi ne bi smeli zagotavljati zgolj dostopa, temveč bi se morali posvečati napredku učencev, povezovanju z njihovimi rezultati (npr. usmerjanju v redno šolanje) in sodelovanju v dejavnostih brez pravega učenja. Po mnenju Agencije lahko enakost pomeni naslednje:

- enakost dostopa;
- enakost porazdelitve priložnosti za učenje in ustrezne podpore;
- enakost pri doseganju priložnosti in možnosti uspeha na področju akademskega in družbenega učenja ter pri priložnostih prehoda;
- enakost pri doseganju osebne avtonomije med formalnim izobraževanjem in po njem ter možnosti vključevanja, ki so odprte za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, ki podpirajo njihovo vključevanje v širšo družbo (Evropska agencija, 2011, str. 56).

Na koncu morajo države upoštevati dejstvo, da inkluzivno izobraževanje dolgoročno prispeva k prihranku stroškov. Učenci, ki iz katerega koli razloga zapustijo šolo ali niso uspešni v njej, bodo bolj verjetno v času odraslosti potrebovali dodatne storitve (npr. denarno podporo, stanovanje, zdravstveno varstvo) z visokimi ekonomskimi in



socialnimi stroški za družbo (OECD, 2010; 2015). Agencija je ugotovila, da je obiskovanje posebnih okolij:

... povezano s slabimi akademskimi in poklicnimi kvalifikacijami, zaposlitvijo v varovanih delavnicah, finančno odvisnostjo, manj priložnostmi za samostojno življenje in slabimi socialnimi mrežami po zaključku šolanja (Evropska agencija, 2018d, str. 11).



Učinkovit načrt upravljanja določa jasne vloge in odgovornosti, priložnosti za sodelovanje in ravni avtonomije na vseh ravneh sistema.

Burns (2015) ugotavlja, da učinkovito upravljanje zagotavlja zmogljivost, odprt dialog in udeležbo deležnikov. Upravljanje pomeni uravnoteženost med odgovornostjo in zaupanjem, inovativnostjo in preprečevanjem tveganj, oblikovanjem konsenza in sprejemanjem težkih odločitev. Osrednja raven ostaja tudi v decentraliziranih sistemih pomembna za sprožitev in usmerjanje izobraževanja s strateško vizijo, jasnimi smernicami in povratnimi informacijami (Evropska agencija, 2017b). Vendar pa je ključna raven, na kateri se oblikuje politika in sprejemajo odločitve, kar velja tudi za odnose med temi ravni. Deležniki se morajo popolnoma zavedati ravni avtonomije in odločanja v okviru njihovih področij odgovornosti ter biti dobro pripravljene in podprte v ukrepanju. Ainscow (2015) poudarja, da se morajo oblikovalci politike zavedati, da podrobnosti politike niso predmet centralne ureditve, zato naj se z njimi raje ukvarjajo tisti, ki razumejo lokalne okoliščine. Lokalnim deležnikom je treba zaupati, da bodo delovali v najboljšem interesu učencev in da bodo sodelovali v korist vseh.

Donnelly (2016; Evropska agencija, 2017b) trdi, da krepitev zmogljivosti za dvig dosežkov lokalnih skupnosti nujno vključuje naslednje:

- vodenje, ki »omogoča« in želi na osnovi čiste vizije razvijati sodelovalno kulturo;
- podporo strokovnemu razvoju, ki povečuje individualne in kolektivne zmogljivosti za izvajanje visokokakovostnega inkluzivnega izobraževanja;
- inovacije, ki se izvajajo z mislijo na učenje iz izkušenj in napak;
- odgovornost, ki ceni širše dosežke namesto preprostih ukrepov, ki temeljijo na od trga odvisnih silah;
- ciljno financiranje;
- eksplicitne in jasne nacionalne vrednote glede enakosti in inkluzije.

Razvoj takšne prakse lahko zahteva večje strukturne in kulturne spremembe v smislu odgovornosti. To bi lahko zagotovilo, da lokalne oblasti opustijo perspektivo »upravljanja in nadzora« in jo zamenjajo z načinom, ki omogoča in olajša sodelovanje (Ainscow, Dyson, Hopwood in Thomson, 2016), ob zavedanju, da je inkluzivno izobraževanje kolektivna odgovornost (Ydo, 2020).



Sodelovanje na vseh sistemskih ravneh je ključnega pomena. Vključevati bi moralo sodelovanje med ministrstvi za izobraževanje ter drugimi ministrstvi, kot sta ministrstvi za socialo in zdravje. Podobno sodelovanje bi moralo potekati na lokalni ravni med navedenimi sektorji, agencijami, organizacijami iz drugih sektorjev in šolami (Evropska agencija, 2018c).

Upravljanje bi moralo enakost postaviti v ospredje. Evropska komisija/ EACEA/Eurydice (2020) ugotavlja, da upravljanje (in financiranje), ki vpliva na enakost, vključuje naslednja področja:

- izbira šole in diferenciacija regulativnih okvirov;
- akademski kriteriji za sprejem, zgodnje sledenje in ponavljanje razreda;
- avtonomija šole tam, kjer lahko visoke ravni povzročijo razlike v kakovosti in vplivajo na enakost;
- odgovornost, povezana s kompetencami in rezultati učencev, ter drugi ukrepi;
- ukrepi za podporo prikrajšanih šol in učencev s slabšimi rezultati;
- Izvenšolske dejavnosti



Celovit okvir zagotavljanja kakovosti in odgovornosti za spremljanje, pregled in evaluacijo, ki podpira visokokakovostne ukrepe za vse učence, s poudarkom na pravičnih priložnostih za tiste, ki jim grozi marginalizacija ali izključenost.

Ozaveščanje in dialog z deležniki bi morala zagotoviti priložnost za dogovor o pogledu na učinkovito prakso v inkluzivnem izobraževanju, kritično presojsati predpostavke v ozadju, prepričanja in vrednote, opredeliti prednostne naloge in vrednotiti napredek (Evropska agencija, 2014a). Zagotovljena so lahko dodatna pojasnila vlog, obveznosti in odgovornosti deležnikov ter podpora razvoju kazalnikov, ki odražajo pričakovanja. Ko sistemi vidijo učence bolj celostno in vrednotijo različne rezultate učencev, je potreben bolj izčrpen nabor kazalnikov kvalitete. UNESCO (2017a) ugotavlja:

V državah z ozko zasnovanimi kriteriji za opredelitev uspeha lahko mehanizmi spremljanja ovirajo razvoj bolj inkluzivnega izobraževalnega sistema. Dobro delujoč sistem izobraževanja zahteva politike, ki se osredotočajo na sodelovanje in dosežke vseh učencev (str. 21).

Poleg zbiranja dokazov ali merjenja spretnosti in kompetenc, potrebnih za uspeh učencev v šoli in v njihovem prihodnjem življenju, mora spremljanje vključevati natančne in zanesljive informacije o sredstvih in drugih vložkih, strukturah in procesih, ki na koncu vplivajo na učenje. Takšni ukrepi so še posebej pomembni v zvezi z izkušnjami manjšinskih skupin in tistih, ki so potencialno ranljivi za slabši učni uspeh, da bi podprli pravično prakso. Standardi in kazalniki kakovosti lahko pomagajo šolam, da vključijo zagotavljanje kakovosti v svoje politike in delujejo kot organizacije za učenje, ki si nenehno prizadevajo izboljševati svoje prakse (Ebersold in Meijer, 2016).



Kazalniki inkluzije v šolah in okrog njih lahko tudi poudarijo, da je učenec v središču vrste sistemov, ki skupaj oblikujejo njihov razvoj (Evropska agencija, 2016a; 2017a). To pa lahko podpira doslednost in usklajevanje ukrepov pri načrtovanju, izvajanju, spremljanju in evaluaciji na ravni šole, lokalne skupnosti, regije in države. Zlasti dokazi iz procesa evaluacije lahko pomagajo krepiti organizacijsko učenje, vključevanje ter razvoj deležnikov na vseh ravneh.

Kazalniki lahko podpirajo razumevanje politike, strategije in izvajanja ter kažejo, kako dobro sistem spodbuja progresivne spremembe (Downes, 2014a; 2014b). Pomembno je, da lahko strukturni kazalniki zagotovijo vseobsegajoč nacionalni okvir ključnih vprašanj, ki jih je treba obravnavati (Downes, 2015). To pomaga prepoznati pogoje, ki omogočajo uspeh, ob spoštovanju strokovne presoje deležnikov in izogibanju predpisovanju od zgoraj navzdol.

Deležniki bi predvsem morali biti vključeni v sistem odgovornosti, saj lahko lastništvo podpira skupen strokovni razvoj, razmišljanje in stalne izboljšave v šolah in med njimi.



Kontinuum strokovnega izobraževanja učiteljev – začetno usposabljanje učiteljev, uvajanje in nadaljnji strokovni razvoj za učitelje in izobraževalce učiteljev – ki pri vseh učiteljih razvija področja kompetenc glede ocenjevanja in ugotavljanja potreb, načrtovanja učnega načrta (univerzalno oblikovanje), inkluzivne pedagogike, sodelovanja v raziskavah in uporabe dejstev.

Svet Evropske unije (2020) poudarja potrebo po poklicnem kontinuumu, da lahko:

... sistematično zajemata teme in učne priložnosti, povezane z delom v večjezičnem in večkulturnem okolju, delom z učečimi se s posebnimi potrebami in iz prikrajšanih okolij, digitalnimi pedagoškimi pristopi, trajnostnim razvojem in zdravim življenjskim slogom (str. 5).

Svet tudi priznava potrebo po poklicni avtonomiji za reševanje vrste izzivov. Ti vključujejo podporo celostnemu razvoju učencev z bolj raznolikimi učnimi potrebami in potrebo po konstruktivnih odnosih z drugimi deležniki, ki se medsebojno dopolnjujejo.

Delo agencije prav tako poudarja potrebo po jasnih in usklajenih povezavah med začetnim usposabljanjem učiteljev, uvajanjem v delo in nadaljnjim strokovnim razvojem, da bi oblikovali kontinuum strokovnega izobraževanja učiteljev (vključno s priložnostmi za formalno in neformalno učenje) (Evropska agencija, 2015b). Razdrobljene pobude so neustrezne za to, da bi bili učitelji pripravljene bolj sistematično vključevati vse učence. Prav tako zmanjšujejo variabilnost v uspešnosti učiteljev, kar vpliva na učenje (Evropska agencija, 2019a).

Za boljše strokovno izobraževanje učiteljev je potreben razvoj izobraževalcev učiteljev. Imeti morajo znanje in izkušnje na področju inkluzivnega izobraževanja ter izkušnje v šolah, kar jim omogoči razvoj kompetenc na drugih področjih.



Poleg temeljnih vrednot in področij kompetenc, navedenih v *Profilu inkluzivnih učiteljev* (Evropska agencija, 2012), so za podporo inkluzivne prakse potrebna še naslednja specifična področja:

- poznavanje in razumevanje funkcij ocenjevanja in uporaba informacij za izboljšanje učenja, zagotavljanje podpore pri premagovanju ovir ter spremljanju in vrednotenju pristopov poučevanja. Uporablja se lahko tudi za poročanje staršem in drugim deležnikom ter presojo splošne uspešnosti šole;
- sposobnost sodelovanja z drugimi pri načrtovanju ustreznega učnega načrta, ki daje vsem učencem priložnosti, da izpolnijo svoj potencial;
- spretnosti za uporabo vrste strategij poučevanja, ki temeljijo na dokazih, za zagotavljanje personalizirane podpore vsem učencem. Ta podpora bi morala učencem omogočiti dostop do učnega gradiva in virov, obdelavo informacij in na različne načine pokazati njihovo razumevanje.



Enotni okvir učnega načrta, ki je dovolj prilagodljiv za zagotavljanje ustreznih priložnosti za vse učence, in okvir ocenjevanja, ki priznava in potrjuje doseganje in širše dosežke.

Razviti je treba prilagodljiv okvir učnega načrta, ki bo zagotovil osnovo za načrtovanje ustreznih priložnosti za učenje za **vse** učence, brez posebnih učnih načrtov, ki bi lahko omejili pričakovanja in priložnosti za nekatere ranljive skupine.

Mednarodni urad za izobraževanje organizacije UNESCO (2019) opredeljuje inkluzivni kurikulum kot tisti, ki:

... upošteva in poskrbi za različne potrebe, prejšnje izkušnje, interese in osebne lastnosti vseh učencev. Poskuša zagotoviti, da so vsi učenci del skupnih učnih izkušenj v razredu in da so zagotovljene enake možnosti ne glede na razlike med učenci.

Ta definicija po mnenju organizacije UNESCO (2020) kljub temu opozarja na več izzivov. Na prvem mestu je treba omeniti politične napetosti glede vrste družbe, ki jo ljudje želijo doseči z izobraževanjem. Kot drugo nastopijo praktični izzivi pri zagotavljanju fleksibilnosti, da bi lahko služili različnim kontekstom in potrebam brez ločevanja učencev. Na tretjem mestu so tehnični izzivi pri zagotavljanju, da učni načrt služi enakosti, saj je pomemben in ustvarja mostove, ki omogočijo, da ni izločen noben učenec.

Alves, Pinto in Pinto (2020) ugotavljajo naslednje:

Če šole spodbujamo k inkluzivnosti, vendar obstaja predpisan učni načrt, ki učiteljem ne dovoljuje prilagajanja vsebin, pedagoških pristopov ali ocenjevanja različnim značilnostim in potrebam učencev, lahko nastali paradoks prepreči pristno inkluzivnost (str. 282).



Pandemija COVID-19 je poudarila tudi potrebo po prilagodljivih pristopih, zlasti mešanem učenju in e-učenju, za vodenje učencev z različnimi potrebami in interesi. Ti učenci lahko potrebujejo različne prilagoditve v smislu tempa, predstavitve, vsebine, načinov odzivanja itd.

Ker so države tesno povezane z učnim načrtom, bi morale razviti okvir inkluzivnega ocenjevanja, ki lahko prepozna in ovrednoti napredek in dosežke vseh učencev. Odbor ZN za pravice invalidov (2016) navaja, da:

Standardizirano ocenjevanje je treba nadomestiti s fleksibilnimi in številnimi oblikami ocenjevanja in priznavanja individualnega napredka v smeri širših ciljev, ki zagotavljajo alternativne poti učenja (str. 9).

Ocenjevanje mora predvsem podpirati učenje. Pokrivati mora celotno paleto učnih rezultatov (tj. akademska in širša področja učenja) prek učnega načrta ter neformalnih in izvenšolskih dejavnosti. Tu se lahko informacije o oceni uporabijo za prilagajanje učnega načrta in pristopov poučevanja, ugotavljanje in premagovanje ovir pri učenju ter obveščanje o podpornih odločitvah.

Kadar učitelji med rednim ocenjevanjem odkrijejo ovire pri učenju, bi morali sodelovati s strokovnjaki, da bi dodatno preučili tako značilnosti učenca kot okoljske spremenljivke.

Ocenjevanje je lahko povezano z upravičenostjo do dodatnih sredstev ali storitev (npr. prispevki defektologov za učence z okvaro vida). Vendar pa ne sme povzročiti etiketiranja, umika ali ločene obravnave. Podpora bi morala biti zagotovljena na podlagi potreb po podpori učencev brez nujnosti uradne potrditve, ki lahko vodi v strateško vedenje.

Občasna končna ocena lahko podpira stalno ocenjevanje. Uporablja se lahko za poročanje, potrjevanje napredka in dosežkov, dodeljevanje sredstev in združevanje učencev za analizo podatkov. Vloga uradnega ocenjevanja pa bi morala biti jasna, da bi se izognili nenamernim posledicam, kot je poučevanje za teste in morebitno zoženje učnega načrta. Dosežki presegajo akademsko doseganje (npr. merjeno s standardiziranimi testi) in bi morali upoštevati »kritično mišljenje, večšine in spretnosti sodelovanja, ustvarjalnost, neodvisnost in sposobnost reševanja problemov« (Evropska agencija, 2016c, str. 19). Kot je navedeno zgoraj, bi morali okviri ocenjevanja zagotoviti, da so področja, ki so predhodno veljala za manj pomembna od akademskega napredka, kot sta socialno in čustveno počutje, priznana kot ključna za učenje in uspeh.

Alves et al. (2020) izpostavi, da uporaba informacij o oceni zahteva kritičen razmislek o pomenu uspeha, saj so »pojmi dosežkov povezani z učnim načrtom in s tem, katere vrste in oblike znanja so cenjene« (str. 282).

Nazadnje lahko informacije o ocenjevanju služijo kot podlaga za spremljanje in evaluacijo učnega načrta, pristopov poučevanja, podpornih strategij, združevanja učencev, dodelitev sredstev in drugih vidikov šolske organizacije.



Operativni elementi za sisteme inkluzivnega izobraževanja



Naslednja načela so povezana z osmimi operativnimi strategijami, strukturami in procesi, ki veljajo za ključne v politiki in praksi inkluzije.



Strukture in procesi, ki omogočajo sodelovanje in učinkovito komunikacijo na vseh ravneh – med ministrstvi, nosilci odločanja na regionalni in lokalni ravni ter med službami in področji, vključno z nevladnimi organizacijami in šolami.

Politika izobraževanja se oblikuje v vse bolj zapletenih okoljih, pri čemer izobraževalni sistemi prehajajo od strukturiranja od zgoraj navzdol na bolj horizontalne interakcije med več deležniki (Viennet in Pont, 2017). To pripelje do sprememb pristopov k izvajanju politike, med drugim z več pogajanjem in vključevanja učiteljev, ravnateljev, učencev ter lokalnih in regionalnih oblikovalcev izobraževalne politike (OECD, 2020).

Komunikacija je očitno pomemben kanal tako za posredovanje sporočil kot za zbiranje povratnih informacij. Prav tako je ključnega pomena za oblikovanje dogovora med deležniki, pridobivanje javne podpore in spodbujanje lastništva politike (OECD, 2020).

UNESCO (2017a) poudarja, da morajo voditelji na vseh ravneh vzpostaviti pogoje za izkoreninjanje ne vključujočih, diskriminatornih in nepravičnih izobraževalnih praks. To jim omogoča, da »dosežejo soglasje in zavezanost k udeležanju univerzalnih vrednot inkluzije in pravičnosti« (str. 26).

Na lokalni ravni Agencija ugotavlja, da je sodelovalna učna skupnost ključ do izboljšanja dosežkov. Izboljšava šole bi morala cilj zaveze celotne šolske skupnosti, da bo iskala boljše načine za skupno življenje, delo in učenje. Vključuje ustvarjanje partnerstev, sodelovanje in udeležbo v skupnih dejavnostih za doseganje trajnostnega razvoja (Evropska agencija, 2018e).



Strategija za povečanje udeležbe v kakovostni inkluzivni predšolski vzgoji in pomoč družinam, ki so prikrajšane.

Raziskave kažejo, da obstajajo jasne koristi za otroke, ki so vključeni v vzgojo, izobraževanje in varstvo v zgodnjem otroštvu (ECEC), v smislu njihovega splošnega razvoja in predvsem njihovega učnega uspeha. Ta ugotovitev velja zlasti za prikrajšane učence (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020), saj izboljša njihovo družbeno vključenost in dolgoročne življenjske možnosti. V takšne ukrepe pa je vredno vlagati samo v primeru, ko so storitve kakovostne, dostopne, cenovno dostopne in vključujoče (Svet Evropske unije, 2019). Določba mora biti tudi »del integriranega paketa ukrepov politike, ki temelji na pravicah otrok za izboljšanje rezultatov za otroke in prekinitev medgeneracijskih ciklov prikrajšanosti« (ibid., str. 1).



Na področju pomoči družinam so storitve ECEC pogosto prvi osebni stik s starši. Kot take lahko predstavljajo dobro osnovo za celosten pristop k storitvam, kot je svetovanje za starše, ki se soočajo s težavami.

Evropski steber socialnih pravic (Evropski parlament, Svet Evropske unije, Evropska komisija, 2017) določa številna ključna načela meril uspešnosti socialne politike. Med njimi je 11. načelo o otroškem varstvu in podpori za otroke. Enajsto načelo priznava pomen vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu za boljše rezultate otrok v kasnejšem življenju, pravico do cenovno dostopne in kakovostne predšolske vzgoje in varstva ter pravico vsakega otroka do varstva pred revščino. Vključuje tudi pravico otrok iz prikrajšanih okolij do »posebnih ukrepov za izboljšanje njihovih možnosti«, da se jim zagotovi dostop do ustrezne socialne podpore in življenjskih možnosti (ibid., str. 19). Deveto načelo poudarja pravico do pozitivnega ravnovesja med poklicnim in zasebnim življenjem za »starše in osebe, ki morajo skrbeti za druge«, vključno z »ustreznim dopustom, prožno ureditvijo dela in dostopom do storitev oskrbe« (ibid., str. 16).

Udeležba v ECEC se je v zadnjih letih povečala po vsej EU zaradi kombinacije več dejavnikov. Med njimi so naložbe v povečanje prostorov za varstvo otrok, širša izmenjava informacij o razpoložljivih ukrepih, cenovno dostopnejša ECEC ter v nekaterih primerih obvezna udeležba v ECEC.



Strategija za podporo vsem učencem v času prehoda med fazami izobraževanja – in še posebej med prehodom v odraslo življenje – prek poklicnega izobraževanja in usposabljanja, nadaljnjega višje in visokošolskega izobraževanja, samostojnega življenja in zaposlitve.

Prehod med ravnmi izobraževanja zahteva usklajevanje, da se zagotovi nemoteno nadaljevanje izobraževanja. Otroci iz prikrajšanih okolij se soočajo z dodatnimi izzivi pri prehodu iz predšolske vzgoje v šolo. V takih primerih se lahko države odzovejo z jezikovno podporo in finančnimi ukrepi za pomoč pri udeležbi (UNESCO, 2020). Kljub temu sta prehod med srednješolskim in posrednješolskim izobraževanjem ter integracija v družbo pogosto težja (Moriña, 2017).

Agencija je kot enega od razlogov šolskega neuspeha izpostavila slab prehod v odraslost. Predlagala je, naj vplivni dejavniki na šolski ravni vključujejo šolsko organizacijo in prakse, kot so spodbujanje miselne naravnosti k rasti za izkoreninjanje nizke samozavesti in samospoštovanja, odpravljanje ovir pri učenju ter pristope za povečanje motivacije in vključevanja (Evropska agencija, 2019b).

Raziskave kažejo, da lahko usmerjanje učencev – zlasti v zgodnji starosti – na poklicne poti nižje stopnje poveča izobrazbene neenakosti in negativno vpliva na doseganje ravnih izobrazbe. Nekaterim učencem preprečuje napredovanje v terciarno izobraževanje brez pridobitve dodatnih kvalifikacij (Evropska komisija/ EACEA/Eurydice, 2020).

Evropska komisija (2017a) ugotavlja, da bi morale države izoblikovati različne izobraževalne poti s ciljem pridobitve spričevala in spodbujati prilagodljive učne poti. To bo vsem učencem omogočilo, da pridobijo priznane kvalifikacije, dobijo smiselno



zaposlitev in dosežejo osebni razvoj. Koristno je tudi, če obstaja možnost prehoda med različnimi potmi (na primer akademsko in poklicno), da se zagotovi večja fleksibilnost in olajša izbira učencem.

Na koncu je Agencija ugotovila, da lahko visokokakovostni programi prehoda v srednjih šolah povečajo verjetnost, da bodo invalidi našli zaposlitev – zlasti če ti programi temeljijo na skupnosti (Evropska agencija, 2018d). Izobraževanje v inkluzivnem izobraževalnem okolju lahko vpliva tudi na vrsto zaposlitve, do katere imajo dostop invalidi. Učenci imajo priložnosti za pridobitev več akademskih in poklicnih kvalifikacij z verjetnostjo širših zaposlitvenih možnosti.



Strukture in procesi za olajšanje sodelovanja med šolami, starši in člani skupnosti za podporo inkluzivnemu razvoju šole in izboljšanje napredka učencev.

Udeležba družine v izobraževalnem procesu je ključnega pomena. Po ugotovitvah organizacije UNESCO (2017a) pa lahko staršem primanjkuje samozavesti, zato si bo morda treba prizadevati za razvoj njihovih zmogljivosti in izgradnjo omrežij.

Mednarodni urad za izobraževanje organizacije UNESCO (2016) poudarja nekaj ključnih točk, ki jih je treba upoštevati pri delu z družinami:

- Družine in skupnosti imajo pravico do sodelovanja in lahko prispevajo na različne načine. Predvsem poznajo svoje otroke, kar pa ne velja za strokovnjake.
- Vzpostavitev sodelovanja družine in skupnosti je proces, ki poteka po korakih in temelji na zaupanju. Potrebna so velika prizadevanja za spodbujanje vključevanja marginaliziranih skupin.
- Družine in skupine iz skupnosti so lahko včasih vodilni aktivisti za inkluzivno izobraževanje.
- Pravice družin do vključevanja se lahko vgradijo v zakonodajo ali v sistem upravljanja šole.
- Skupnosti se lahko uspešno vključijo tudi v upravljanje šol ali izobraževalnega sistema kot celote.
- Šole lahko predstavljajo vir za skupnost s tem, ko ponujajo storitve ali postanejo osnova za druge agencije (str. 32).



Poleg družine pomaga šolam sodelovanje z lokalno skupnostjo, ki obogati učne izkušnje in rezultate ter bolje podpre mlade pri razvoju kompetenc, ki jih potrebujejo. Sem lahko spada sodelovanje z lokalnimi službami, organizacijami skupnosti, podjetji, drugimi šolami, kolidži in univerzami (Evropska komisija, 2017b). Vzpostavitev partnerstev z drugimi strokovnjaki (npr. zdravstvom, socialnim varstvom, organizacijami iz drugih sektorjev) lahko dodatno pomaga krepiti zmogljivosti in razširiti veščine in spretnosti šolskih skupnosti za izpolnjevanje širšega spektra različnih potreb, hkrati pa izboljšati učni načrt in kakovost ponudbe za vse učence.



Sistem zbiranja podatkov/informacij, ki:

- **zagotavlja povratne informacije za informiranje o stalnih izboljšavah v celotnem sistemu (npr. spremljanje dostopa do formalnega in neformalnega izobraževanja, sodelovanja, učenja in akreditacije);**
- **podpira odločevalce na vseh ravneh, da lahko prepoznajo »signale«, ki kažejo na potrebo po nujnih ukrepih v zvezi s šolami, ki potrebujejo dodatno podporo.**

Z vidika politike je dostop do veljavnih in zanesljivih podatkov kot dokazne baze za razvoj politike inkluzivnega izobraževanja na regionalni, nacionalni in mednarodni ravni ključnega pomena (Evropska agencija, 2014b).

Zaradi poudarjanja potrebe po ponovni osredotočenosti na spremljanje z vidika enakosti 4. cilj trajnostnega razvoja ugotavlja, da morajo biti podatki zanesljivi, pravočasni in razčlenjeni. Osredotočenost na pravičnost zahteva tudi večjo zmogljivost za analizo podatkov o udeležbi in učnih rezultatih na vseh ravneh (UNESCO, 2017b). Poleg tega predstavljanje podatkov na dostopen in uporabniku prijazen način izboljša njihovo uporabo za vse deležnike in zagotavlja stalne izboljšave.

Agencija ugotavlja, da je dostop do katere koli oblike izobraževanja vprašanje enakosti, ki je predpogoj za vsa druga vprašanja (Evropska agencija, 2020). Agencija zagotavlja dogovorjene definicije kot pomoč pri zbiranju podatkov o učencih, ki niso vključeni v nobeno obliko priznanega izobraževanja, ki presega okvire šole. Njeno poročilo (ibid.) prav tako priznava, da bodo nekateri učenci nevidni – ne bodo vključeni v nobene podatke ali sisteme spremljanja in ne bodo predstavljeni v nobeni bazi podatkov. Agencija poudarja, da bi morale države priznati, da taki učenci obstajajo, čeprav je njihovo število morda zelo majhno, in razmisliti o drugačnih oblikah zbiranja podatkov, ki bi jih naredile bolj opazne.

Poročilo o spremljanju globalnega izobraževanja (UNESCO, 2020) določa dva ključna namena zbiranja podatkov v zvezi z inkluzijo:

Prvič, podatki lahko izpostavijo vrzeli v izobraževalnih priložnostih in rezultatih med skupinami učencev. Prepoznajo lahko učence s tveganjem za zaostajanje ter ovire za inkluzijo. Drugič, s podatki o tem, kdo je zaostal in zakaj, lahko vlade razvijejo politike, ki temeljijo na dokazih, in spremljajo njihovo izvajanje (str. 65).



Pomemben izziv na tem področju dela predstavlja dejstvo, da se mora zbiranje podatkov o inkluziji osredotočiti na pravice celotne populacije učencev, vendar morajo podatki s sistemске ravni posebej obravnavati tiste skupine učencev, ki bi jim lahko grozila marginalizacija, izključenost ali slab učni uspeh (Ainscow et al., 2016).

Čeprav so statistične informacije morda na voljo na področjih, kot so prisotnost učencev, vedenje in napredek, se razvija vedno več sistemov za sledenje učencem in zagotavljanje informacij o dodani vrednosti šole. Medtem ko je kvalitativne informacije mogoče zbrati iz anket deležnikov itd., Ainscow et al. trdijo, da:

... gole statistične informacije povedo zelo malo. Ti podatki zaživijo, ko začnejo »insajderji« skupaj preučevati in spraševati o njihovem pomenu, pri čemer svoje podrobne izkušnje in znanje vnesejo v proces interpretacije (ibid., str. 29).

Bistveno je, da morajo podatki odražati širok pogled na izobraževanje in presegati merjenje rezultatov za namen primerjave, da bi izmerili, kaj je v inkluzivnem izobraževanju dejansko cenjeno na šolski, lokalni, regionalni, nacionalni in celo mednarodni ravni.



Strategija za razvoj specializirane ponudbe za podporo vsem učencem in povečanje zmogljivosti rednih šol s podrobnostmi medsektorskega dela in strokovnega razvoja za vse osebe.

V okviru zavezanosti inkluzivnemu izobraževanju morajo biti vodje jasni glede tega, kako lahko strokovno znanje in viri iz specialistične ponudbe podpirajo prehod na bolj inkluziven sistem ob hkratnem zagotavljanju kakovostne podpore za učence iz potencialno ranljivih skupin.

Glede na to dilemo Mednarodni urad za izobraževanje organizacije UNESCO (2016) ugotavlja, da je koristno razmisliti o razlikovanju med potrebami, pravicami in priložnostmi:

Vsi otroci imajo potrebe (npr. po ustreznem poučevanju), vendar imajo tudi pravico do polnega sodelovanja v skupni socialni ustanovi (lokalni redni šoli), ki jim ponuja vrsto priložnosti. Prepogosto so starši prisiljeni izbirati med zagotavljanjem izpolnjevanja potreb svojega otroka (kar včasih pomeni vpis v šolo s prilagojenim programom) in zagotavljanjem, da ima otrok enake pravice in možnosti kot drugi otroci (kar v skladu z Slamanško izjavo pomeni vpis v redno šolo) (str. 35).

Poudarja, da bi moral biti cilj ustvariti sistem, kjer te izbire niso več potrebne.

V prehodnem obdobju lahko specializirana ponudba igra pomembno vlogo s preoblikovanjem v podporne centre za podporo rednim šolam (UNESCO, 2017a). Taki centri bi morali šolam pomagati pri:

- razvoju njihovih zmogljivosti za izpolnjevanje več različnih potreb učencev;



- razvoju kompetenc lokalnih vodij, ravnateljev ter učiteljev, da okrepijo sodelovanje z drugimi strokovnjaki in zagotovijo kakovostno podporo vsem učencem.



Strategija za razvoj in podporo ravnateljem, ki sodelujejo z drugimi, da bi ustvarili inkluzivno in pravično etiko šole z močnimi odnosi, visokimi pričakovanji, proaktivnimi in preventivnimi pristopi, fleksibilno organizacijo in kontinuumom podpore za posredovanje takrat, ko učencem grozita neuspeh in izključenost.

Učinkovito vodstvo šole pozitivno vpliva na dosežke učencev, kakovost poučevanja in motivacijo osebja (Evropska komisija, 2017b). Agencija predlaga, da vodje:

... prevzamejo odgovornost za vse učence in jih cenijo. Prizadevajo si zagotoviti polno udeležbo in vključevanje učencev z določitvijo jasne usmeritve, razvojem osebja in drugih deležnikov ter uporabo vseh razpoložljivih dokazov, izkušenj in strokovnega znanja za skupno ustvarjanje in vzdrževanje učne skupnosti ter podporo vsem pri doseganju najboljših možnih rezultatov (Evropska agencija, 2019c, str. 10).

Poleg tega poudarja vlogo ravnateljev pri reševanju vprašanj neenakosti in gradnji skupnosti v kulturi, kjer se raznolikost ceni.

Če si ravnatelji prizadevajo za izboljšanje sistema, lahko ustvarijo priložnosti za šolsko osebje, da:

- prevzame dodatne vloge glede poučevanja v razredu (npr. usklajevanje ali vodstvene vloge; pomoč sodelavcem, vključno z mentorstvom, strokovnim razvojem, vključevanjem v razvoj šole) in dela na drugih sistemskih ravneh (npr. projektno delo, obšolske dejavnosti, sodelovanje z zunanji partnerji);
- se vključi v razvoj izobraževalnega sistema (npr. evaluacijo šole, politični dialog, razvoj politike);
- sodeluje v medšolskih mrežah za izmenjavo strokovnega znanja in virov za poučevanje, širjenje inovacij ali podporo razvoju šol (Evropska komisija, 2018).

Agencija povzema ključne ukrepe, potrebne za dvig dosežkov učencev (Evropska agencija, 2018e):

- **vzpostavljanje kulture izboljšanih dosežkov.** To zahteva, da ravnatelji razvijejo inkluzivno etiko šole s pozitivnimi odnosi in osredotočenostjo na dobro počutje učencev. Osebje in drugi deležniki sodelujejo pri raziskavah in ohranjajo visoka pričakovanja za vse učence.
- **odprava omejitev pri učenju.** To od ravnateljev zahteva, da skupaj pripravijo verodostojen učni načrt, ki podpira dostop vseh učencev do pomembnih priložnosti za učenje z inkluzivno pedagogiko in uporabo ocenjevanja predvsem za učenje.



- **razvoj sistema vzajemne podpore.** Ta ukrep priznava pomembno vlogo ravnateljev pri omogočanju pomoči za učence kot tudi za učitelje, da se vsem omogoči napredek v učni skupnosti. Ravnatelji prepoznajo tudi svoje lastne potrebe po podpori in poskrbijo, da so te izpolnjene, npr. z mreženjem in strokovnim razvojem na podlagi sodelovanja.
- **skrb za vse učence.** Tukaj je ključno prisluhniti učencem. Ravnatelji spodbujajo učitelje in druge, da se odzovejo na načine, ki spodbujajo razvoj miselne naravnosti k rasti v podporo dosežkom.
- **deljeno vodenje.** Ravnatelji, ki delajo na različnih sistemskih ravneh – šolski, lokalni, regionalni in nacionalni – vključijo vse deležnike v razvoj inkluzivne vizije in zagotovijo zavezanost kolegov in širše skupnosti v šoli.
- **osredotočenost na pomembna vprašanja.** Šole spremljajo napredek učencev, sodelovanje in vključevanje ter ocenjujejo politiko in prakso. Ravnatelji zagotovijo, da se informacije uporabljajo za nadaljnje izboljšanje, pri čemer so v ospredje postavljeni učenci.
- **skupaj dosežimo več.** Ravnatelji so ključni za sodelovanje s kolegi in specialisti v šoli ter za sodelovanje z drugimi šolami, organizacijami in podpornimi službami. Priznavajo pomembno vlogo družine in drugih članov lokalne skupnosti pri razvoju inkluzivne šole.



Okvir usmerjanja razvija učna in poučevalna okolja z aktivno udeležbo učencev, v katerem se njihove pravice uresničujejo s personaliziranimi pristopi k učenju in podpori.

Evropska komisija (2017a) opredeljuje težnjo po poučevanju in učnem okolju. Predlaga, naj države članice:

... spodbujajo pristope, ki učence podpirajo pri izobraževanju in usposabljanju, tudi z zbiranjem povratnih informacij učencev o njihovih učnih izkušnjah, ter določbe o vključenosti in pravičnosti, katerih namen je premostiti vrzeli, nastale zaradi različnih izhodiščnih položajev, torej določbe, ki ne ostanejo zgolj pri zagotavljanju enakih možnosti, da se zagotovita vključujoča različnost in napredek v smeri pravičnosti (str. 2).

Ko se učencem prisluhne in se jim omogoči določen vpliv na njihovo življenje, postanejo učitelji in učenci soustvarjalci v procesu poučevanja in učenja. Učenci, učitelji, starši in skupnosti sodelujejo pri omogočanju napredka pri doseganju skupnih ciljev (OECD, 2019).

Ključno sporočilo je, da personaliziranega učenja in podpore ni mogoče doseči z uvozom posebnega razmišljanja o izobraževanju in praksi (na primer individualiziranih ali ločenih skupinskih odzivov) v običajna okolja (UNESCO, 2017a). Šole morajo opustiti idejo o odzivanju na težave »znotraj« otroka in morajo poskusiti učence vključiti v obstoječi sistem. Namesto tega se morajo osredotočiti na spreminjanje šolskih struktur in procesov.



Personalizirano učenje razširi tisto, kar je na voljo vsem v razredu, z uporabo načel univerzalnega oblikovanja za učenje, ki upošteva vse učence ter okolje učenja in poučevanja. Namesto da bi učitelji načrtovali za večino razreda in spremenili stvari za nekatere, bi morali imeti vrsto strategij, ki bi jih lahko uporabljali fleksibilno, tako da učenci ne bi imeli težav ali bili neuspešni, še preden imajo dostop do pomoči.

Učenci z bolj zapletenimi potrebami po pomoči bodo morda potrebovali dodatna sredstva in prispevek strokovnjakov. Najpomembnejšo obliko pomoči je mogoče zagotoviti iz sredstev, ki so na voljo vsaki šoli – to so učenci, ki pomagajo učencem, učitelji, ki pomagajo učiteljem, starši kot partnerji pri izobraževanju svojih otrok in skupnosti kot podporniki šol in drugih učnih središč. (UNESCO Mednarodni urad za izobraževanje, 2016).



SKLEPNE PRIPOMBE

Učinkovita sprememba izobraževanja zahteva spoznanje, da je izvajanje enako pomembno kot oblikovanje politike. Je ključni vidik za to, da politike uspešno dosežejo šole in učilnice (OECD, 2020).

Ključna načela, ki temeljijo na dejstvih, predstavljena v tem poročilu, se zato osredotočajo na razvoj in izvajanje politike ter so usklajena s prednostnimi nalogami držav članic Agencije. Jasno je, da se izobraževalni sistemi med državami razlikujejo. So dinamični, večstopenjski sistemi z dodatno kompleksnostjo, ki izhaja iz kulturnih, družbenih, verskih in drugih kontekstualnih razlik (na primer razlike v centraliziranih ali bolj decentraliziranih strukturah upravljanja). Zato, kot poudarjajo Loreman, Forlin in Sharma (2014), ni »hitrih popravkov« glede mednarodno pomembnih kazalnikov. Dolgoročno bi lahko države za razvoj takšnih kazalnikov potencialno uporabile ključna načela, predstavljena v tem dokumentu. Ti bi lahko služilo zbiranju in razlagi kvalitativnih in kvantitativnih podatkov v okviru zagotavljanja kakovosti in odgovornosti, ki je relevanten za kontekst držav.

Če so prisotne vse zgoraj navedene komponente, bi morale vse ravni izobraževalnega sistema sodelovati, da bi postale pravičnejše, učinkovitejše in uspešnejše pri spoštovanju raznolikosti učencev in dvigu dosežkov **vseh** učencev in deležnikov sistema.



LITERATURA

- Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge [Šolski sistemi na poti k samoizboljševanju: Lekcije iz mestnega izziva]*. Abingdon, Oxon: Routledge
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. in Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities [Osnovne šole, ki se odzivajo na raznolikost: ovire in možnosti]*. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (Zadnji dostop: julij 2021)
- Alves, I. Pinto, P.C. in Pinto., T.J., 2020. 'Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges' [Razvoj inkluzivnega izobraževanja na Portugalskem: Dejstva in izzivi] *Prospects*, 49, 281–296
- Bešić, E., 2020. 'Intersectionality: A pathway towards inclusive education?' [Intersekcionalnost: Pot do inkluzivnega izobraževanja?] *Prospects*, 49, 111–122
- Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [Upravljanje kompleksnih izobraževalnih sistemov: Zaupanje in izobraževanje]*. Ključna predstavitev na konferenci OECD o upravljanju kompleksnih izobraževalnih sistemov, Haag, 7. december 2015
- Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [Decentralizacija – Pregled mednarodnih trendov]*. Ključna predstavitev na tematskem seminarju Evropske agencije o decentralizaciji v izobraževalnih sistemih, Reykjavík, 27. oktober 2016
- Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [Dostop do izobraževanja v Evropi: Okvir in agenda za spremembo sistema]*. Serija knjig za vseživljenjsko učenje. Dordrecht: Springer Verlag
- Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention [Za diferenciran, celosten in sistemski pristop k vključevanju staršev v Evropi za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja]*. Pariz: Evropska komisija, Urbact, Prevent
- Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres [Oznake kakovosti in strukturni kazalniki za družbeno vključenost v šole – vključno z relacijskimi sistemi za vključenost staršev in skupnostnimi centri na enem mestu]*. Vabljeni predstavitev v skupini za šolsko politiko Evropske komisije, Rue Joseph II, Brussels, 4.–5. junij 2015



Ebersold, S. in Meijer, C., 2016. 'Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends' [Financiranje inkluzivnega izobraževanja: Izzivi politike, težave in trendi], v A. Watkins in C. Meijer (ur.), *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, 8. zvezek. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. in Meijer, C., 2019. 'Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers' [Financiranje inkluzivnega izobraževanja za zmanjšanje razlik v izobraževanju: trendi, težave in gonilne sile], v M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas in A.J. Artiles (ur.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Izobraževanje za vse: Posebne potrebe in inkluzivno izobraževanje na Malti. Priloga 2: Poročilo o teoretični raziskavi]*. Odense, Danska

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice [Inkluzivno izobraževanje v Evropi: Od teorije do prakse]*. Mednarodna konferenca, 18. november 2013. *Reflections from researchers [Razmišljanja raziskovalcev]*. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015a. *Stališče Agencije glede sistemov inkluzivnega izobraževanja*. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (Zadnji dostop: julij 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Usposobiti učitelje za spodbujanje inkluzivnega izobraževanja. Pregled literature]*. (A. Kefallinou, ur.) Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inkluzivna predšolska vzgoja: Analiza 32 evropskih držav]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné in M. Kyriazopoulou, ur.) Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Financiranje inkluzivnega izobraževanja: Vzporejanje državnih sistemov inkluzivnega izobraževanja]*. (S. Ebersold, ur.) Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (Zadnji dostop: oktober 2021)



Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Izboljšanje dosežkov vseh učencev v inkluzivnem izobraževanju: Pregled literature]*. (A. Kefallinou, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Izboljšanje dosežkov vseh učencev: Vir za podporo samoocenjevanju]*.

(V.J. Donnelly in A. Kefallinou, ur.). Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralizacija v izobraževalnih sistemih – poročilo seminarja]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir in A. Watkins, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Notranja evalvacija in analiza zakonodaje: Poročilo o metodologiji – posodobljeno 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano in A. Watkins, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Okvirna analiza za vzporejanje politik inkluzivnega izobraževanja]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold in G. Squires, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (Zadnji dostop: julij 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Politike financiranja sistema inkluzivnega izobraževanja: Pridobivanje vzvodov za zmanjšanje razlik v izobraževanju]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir in A. Watkins, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2018d. *Dokazi o povezavi med inkluzivnim izobraževanjem in družbeno vključenostjo: Končno zbirno poročilo*. (S. Symeonidou, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (Zadnji dostop: oktober 2021)



Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for teachers and leaders [Ključni ukrepi za izboljšanje dosežkov: Smernice za učitelje in ravnatelje]*.

(V. Donnelly in A. Kefallinou, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Strokovno izobraževanje o inkluziji za učitelje: Pregled literature]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou in A. Watkins, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Preprečevanje šolskega neuspeha: Pregled literature]*. (G. Squires in A. Kefallinou, ur.) Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inkluzivno vodstvo šole: Preučevanje politik po Evropi]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly in M. Turner-Cmuchal, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Izven šole in zunaj podatkov? Učenci izven šole v statistiki Evropske agencije za inkluzivno izobraževanje] (EASIE) – konceptualni delovni dokument]*. (A. Watkins in A. Lenárt, ur.).

Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011. *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]*. (S. Ebersold in A. Watkins, ur.). Odense, Danska.

www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2012. *Profil inkluzivnih učiteljev*. Odense, Danska. [www.european-](http://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers)

[agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers](http://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers) (Zadnji dostop: oktober 2021)

Evropska komisija, 2017a. *Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o vključujoči različnosti, ki omogoča dostop do kakovostnega izobraževanja za vse*. 2017/C 62/02



Evropska komisija, 2017b. *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Razvoj šol in odlično poučevanje za dober začetek v življenju*. SWD (2017) 165, final

Evropska komisija, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Učitelji in ravnatelji v šolah kot učnih organizacijah. Vodilna načela za razvoj politike v šolskem izobraževanju]*. Bruselj: Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo, šole in večjezičnost

Evropska komisija, 2020. *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij o doseganju evropskega izobraževalnega prostora do leta 2025*. COM (2020) 625 final

Evropska komisija, 2021. *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Strategija EU o otrokovih pravicah*. COM (2021) 142 final

Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020. *Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi: strukture, politike in učni dosežki*. Poročilo mreže Eurydice. Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije

Evropska unija, 2012. *Listina Evropske unije o temeljnih pravicah*. 2012/C 326/02

Evropski parlament, Svet Evropske unije, Evropska komisija, 2017. *Evropski steber socialnih pravic*. Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije

Komisar Sveta Evrope za človekove pravice, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Boj proti segregaciji šol v Evropi z inkluzivnim izobraževanjem]*. Dokument o stališču. Strasbourg: Svet Evrope. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65 (Zadnji dostop: julij 2021)

Loreman, T., Forlin, C. in Sharma, U., 2014. 'Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature' [Merjenje kazalnikov inkluzivnega izobraževanja: Sistematični pregled literature], v C. Forlin in T. Loreman (ur.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*, 3. zvezek. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. in Lindqvist, G., 2019. 'Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden' [Kontekstualizacija inkluzivnega izobraževanja v izobraževalni politiki: primer iz švedske publikacije švedske] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Mednarodni urad za izobraževanje organizacije UNESCO, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Doseganje učencev: paket virov za podporo inkluzivnemu izobraževanju]*. Ženeva: Mednarodni urad za izobraževanje organizacije UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (Zadnji dostop: julij 2021)

Mednarodni urad za izobraževanje organizacije UNESCO, 2019. *Inclusive Curriculum [Inkluzivni kurikulum]*. Ženeva: Mednarodni urad za izobraževanje organizacije UNESCO. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (Zadnji dostop: julij 2021)



Moriña, A., 2017. 'Inclusive education in higher education: challenges and opportunities' [Inkluzivno izobraževanje v višjem in visokošolskem izobraževanju: izzivi in priložnosti] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. 'From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities' [Od Warnockovega poročila (1978) do komisije za izobraževalni okvir: nov sodobni pristop k oblikovanju izobraževalne politike za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami/invalidnostmi] *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (Zadnji dostop: julij 2021)

Odbor OZN za pravice invalidov, 2016. *Splošno pojasnilo št. 4, člen 24: Pravica do inkluzivnega izobraževanja*, 2. september 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (Zadnji dostop: julij 2021)

OECD, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes* [Visoki stroški slabe kakovosti izobraževanja: dolgoročni gospodarski učinek izboljšanja rezultatov raziskave PISA]. Pariz: OECD Publishing

OECD, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain* [Univerzalne veščine: kaj bodo pridobile države]. Pariz: OECD Publishing

OECD, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed* [Učenci s slabšim učnim uspehom: zakaj zaostajajo in kako jim pomagati uspeti]. PISA. Pariz: OECD Publishing

OECD, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030* [Prihodnost izobraževanja in spretnosti 2030: konceptualni učni okvir. Ukrepanje učencev za 2030]. [oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student Agency for 2030 concept note.pdf](https://oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student%20Agency%20for%202030%20concept%20note.pdf) (Zadnji dostop: julij 2021)

OECD, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools* [Perspektive politike izobraževanja, št. 9: Izvedbeni okvir za učinkovite spremembe v šolah]. Pariz: OECD Publishing

Organizacija združenih narodov (OZN), 2006. *Konvencija o pravicah invalidov*

Organizacija združenih narodov (OZN), 1989. *Konvencija o otrokovih pravicah*, 20. november 1989

Svet Evropske Unije, 2019. *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok*. 2019/C 189/02. Bruselj: Svet Evropske Unije. [eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (Zadnji dostop: julij 2021)

Svet Evropske Unije, 2020. *Sklepi Sveta o evropskih učiteljih in mentorjih za prihodnost*. 2020/C 193/04. Bruselj: Svet Evropske Unije. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (Zadnji dostop: julij 2021)

Svet Evropske Unije, 2021. *Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030)*. 6289/1/21 REV 119, februar 2021



Svet za človekove pravice, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Opolnomočenje otrok s posebnimi potrebami za uživanje njihovih človekovih pravic, vključno z inkluzivnim izobraževanjem]*. Poročilo visokega komisarja ZN za človekove pravice, štirideseto zasedanje Sveta za človekove pravice, Generalna skupščina ZN

UNESCO, 2015. *Deklaracija o izobraževanju iz Incheona in akcijski načrt za izvajanje 4. cilja trajnostnega razvoja*. Pariz: UNESCO.

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (Zadnji dostop: julij 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Vodnik za zagotavljanje vključenosti in pravičnosti v izobraževanju]*. Pariz: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Razgrnitev 4. cilja trajnostnega razvoja: izobraževanje do leta 2030 – vodnik]*. Pariz: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Poročilo o spremljanju globalnega izobraževanja 2020: Inkluzija in izobraževanje: vsi pomeni vse]*. Pariz: UNESCO

Usmerjevalni odbor organizacije UNESCO za cilje trajnostnega razvoja na področju izobraževanja do leta 2030, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Izjava o podpori. Odgovornost in pravica do izobraževanja]*. Pariz: UNESCO

Viennet, R. in Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Izvajanje izobraževalne politike: pregled literature in predlagan okvir]*. OECD Education Working Papers, št. 162. Pariz: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. 'Inclusive education: Global priority, collective responsibility' [Inkluzivno izobraževanje: globalna prioriteta, kolektivna odgovornost] *Prospects*, 49, 97–101.

doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (Zadnji dostop: julij 2021)

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

SL

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

