

IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV ZA INKLUZIJO V EVROPI

Izzivi in priložnosti

A large, abstract graphic in the bottom half of the page consists of various overlapping shapes in shades of blue, yellow, and grey, including squares, rectangles, and curved forms, creating a modern, geometric design.

European Agency for Development in Special Needs Education

IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV ZA INKLUZIJU V EVROPI

– Izzivi in priložnosti

**Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju
posebnih potreb**



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

Izdelavo dokumenta je podprl GD za izobraževanje in kulturo pri Evropski komisiji:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Pričujoča publikacija odraža zgolj stališča projektnih partnerjev. Komisija ni odgovorna za kakršnokoli uporabo informacij v njej.

Urednica: Verity Donnelly, Agencija

V pripravi dokumenta Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi so sodelovali imenovani eksperti posameznih držav, za kar se jim hvaležno zahvaljujemo.

Dovoljeno je narediti izvlečke tega poročila, v kolikor je vir jasno naveden, in sicer: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011) *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izzivi in priložnosti*, Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb

ISBN (tiskana različica): 978-87-7110-202-4

ISBN (elektronska različica): 978-87-7110-223-9

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2011**

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

Urad v Bruslju
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruselj, Belgija
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



VSEBINA

PREDGOVOR	5
1. UVOD	7
1.1 Pristop Agencije k projektu Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi.....	8
1.1.1 Projektni rezultati.....	9
1.2 Poročilo – sinteza projekta o izobraževanju učiteljev za inkluzijo	10
1.2.1 Cilji poročila	11
1.2.2 Primeri prakse iz sodelujočih držav	11
1.2.3 Sestava poročila	12
2. EVROPSKI IN MEDNARODNI OKVIR ZA IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV – RAZPRAVA O INKLUZIJI	13
3. ZNAČILNOSTI ZAČETNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV .	18
3.1 Sestava začetnega izobraževanja učiteljev	18
3.1.1 Pogoji vpisa	19
3.1.2 Zastopanost manjšin	20
3.2 Vsebina izobraževanja učiteljev	21
3.2.1 Ocenjevanje	22
3.3 Pristopi k začetnemu izobraževanju učiteljev	23
3.3.1 Samostojni in integrirani programi	25
3.3.2 Združeni programi	29
3.4 Stališča in vrednote v začetnem izobraževanju učiteljev	31
3.5 Povzetek	32
4. UČNA PRAKSA	34
4.1 Povzetek	39
5. IZOBRAŽEVALCI UČITELJEV	41
5.1 Strokovni razvoj	44
5.2 Povzetek	45
6. UČITELJEVE KOMPETENCE	46
6.1 Ocenjevanje kompetenc	50



6.2 Povzetek	51
7. ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI IN NADALJNI KORAKI.....	53
7.1 Povzetek	55
8. ŠIRŠI OKVIR POLITIKE, KI PODPIRA IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV ZA INKLUZIJO	56
8.1 Terminologija	56
8.2 Celostne politike za pomoč vsem učencem	57
8.3 Odgovornost	59
8.4 Povzetek	60
9. KLJUČNI PROBLEMI IN IZZIVI	61
9.1 Problemi v izobraževanju učiteljev	61
9.1.1 Rekrutiranje in ohranjanje učiteljev	61
9.1.2 Izobraževalci učiteljev	63
9.1.3 Partnerstvo s šolami	64
9.1.4 Spremembe na osnovi dokazov	65
9.1.5 Učiteljske kompetence	65
9.2 Širša politična vprašanja	66
9.2.1 Terminologija	66
9.2.2 Identifikacija učencev	67
9.2.3 Pomoč vsem učencem	68
9.2.4 Konfliktne zadeve	69
10. PRIPOROČILA POLITIKI IN PRAKSI.....	71
10.1 Priporočila za izobraževanje učiteljev	71
10.2 Priporočila širši politiki.....	74
ZAKLJUČNE PRIPOMBE	77
LITERATURA.....	79
SODELAVCI.....	87



PREDGOVOR

Ko je Svetovna zdravstvena organizacija v New Yorku (junij 2011) predstavila *Svetovno poročilo o invalidnosti*, sem poudaril pomen učiteljev: 'O inkluziji se lahko pogovarjamo na več ravneh: tako na konceptualni ravni, na ravni politike, in na normativni ali raziskovalni ravni, pa vendar je na koncu koncev učitelj tisti, ki mora obvladati različne učence v razredu! Učitelj je tisti, ki izvaja načela inkluzivnega izobraževanja. Če ni sposoben poučevati različnih učencev v rednih oddelkih, so vsi dobri nameni za inkluzivno izobraževanje brez vrednosti. Izziv za prihodnost je torej razviti primerne učne načrte in izobraziti učitelje, kako se spoprijeti z različnostjo'.

Agencija je leta 2009 začela s triletnim projektom, v katerem je proučevala, kako začetno izobraževanje vse redne učitelje pripravlja za 'inkluzivnost'. Sodelovalo je petinpetdeset ekspertov iz 25 držav: Avstrija, Belgija (tako flamska kot francosko govoreča skupnost), Ciper, Češka republika, Danska, Estonija, Finska, Francija, Irska, Islandija, Latvija, Litva, Luksemburg, Madžarska, Malta, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Združeno kraljestvo (Anglija, Severna Irska, Škotska in Wales).

Skupina ekspertov je vključevala oblikovalce politik – odgovorne za izobraževanje učiteljev in inkluzijo – za splošne izobraževalce učiteljev in za specialiste. V času projekta je sodelovalo večje število drugih nosilcev interesov, vključno s študenti-bodočimi učitelji, učitelji in šolskim vodstvom, predstavniki lokalnih uprav, prostovoljnih organizacij, učenci in starši. Agencija se zahvaljuje vsem udeleženiim za dragocene prispevke (dodatne informacije o ekspertih so navedene v Prilogi 1).

Poročilo predstavlja sintezo podrobnih poročil posameznih držav o politiki in praksi izobraževanja učiteljev za inkluzijo. Del projekta sestavljajo še pregledi politik in literatura s področja raziskav, kakor tudi informacije, pridobljene v času 14 študijskih obiskov v različnih državah. Ti predstavljajo zanimive primere, kot tudi priporočila za delo v prihodnosti. V okviru projekta je predvidena izdelava *Profila inkluzivnih učiteljev*, to je oblikovanje okvira področij kompetenc, ki so potrebne za vse učitelje, da bodo sposobni delati v inkluzivnih okoljih in upoštevati vse oblike različnosti otrok. Upamo, da bo



pričujoče poročilo, skupaj z dokumentom o profilih, prispevalo k razvoju izobraževanja učiteljev za inkluzijo v Evropi.

Cor Meijer

Direktor

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb



1. UVOD

Izobraževanje učiteljev je visoko na dnevnem redu povsod po Evropi kakor tudi globalno. Priznati je treba, da se vloga učiteljev in izobraževanje učiteljev razvijata v smeri inkluzivnejšega izobraževalnega sistema.

Svetovno poročilo o invalidnosti (2011) poudarja, da: 'je ustrezno usposabljanje rednih učiteljev bistveno, če naj bodo samozavestni in kompetentni pri poučevanju otrok z različnimi potrebami' ter izpostavlja potrebo po takšnem usposabljanju, kjer bo poudarek na stališčih in vrednotah in ne zgolj na znanju in spretnostih (str. 222).

Ob koncu leta 2007 so predstavniki držav članic Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (Agencija) razpravljali o zadevah, povezanih z izobraževanjem učiteljev za inkluzijo. To je prednostno področje, ki ga Agencija proučuje od leta 2009 dalje.

Po razpravah in upoštevajoč takratne prioritete na evropski ravni ter na nacionalni ravni v posameznih državah, je bila sprejeta odločitev, da se prouči osrednje vprašanje: kako lahko vse učitelje v začetnem izobraževanju učiteljev pripravimo za 'inkluzijo?'

Prvotno so bili v projektnih navodilih navedeni 'redni ali splošni učitelji', kar pa smo kasneje spremenili v 'vsi' učitelji. Sodelujoči v projektu so namreč menili, da je potrebno vse učitelje pripraviti, da sprejmejo odgovornost za vse učence v razredu. Priznali so tudi, da veliko učiteljev potrebuje pomoč pri usposabljanju za takšno delo.

V triletnem projektu so bili pod drobnogledom: ključne veščine, znanje in razumevanje, ter stališča in vrednote, potrebne vsakomur, ki vstopa v učiteljski poklic ne glede na predmet, specialnost ali starostno skupino, ki jo bo poučeval, ali tip šole, na kateri bo učil.

Cilj projekta je bil predstaviti informacije o najboljši politiki in praksi za razvoj izobraževanja učiteljev za inkluzijo. Informacije so oblikovane kot:

- priporočila ustanovam, ki izobražujejo učitelje;
- priporočila oblikovalcem politik;
- primeri inovativnih praks.



Ker so države, članice Agencije, zahtevale podatke o kompetencah, stališčih ter standardih, potrebnih za vse učitelje, ki delajo v inkluzivnih okoljih, bo ključni rezultat projekta tudi profil inkluzivnih učiteljev. Le-ta bo temeljil na informacijah, pridobljenih na nacionalni ravni, o katerih pa je dosežen dogovor na evropski ravni. Več informacij je predstavljenih v razdelku 1.1.

V poročilu je predstavljena projektna metodologija in ozadje izobraževanja učiteljev za inkluzijo v Evropi. V njem so povzetki poročil posameznih držav, naštetih v predgovoru. Čeprav je v projektu sodelovalo 25 držav, pa je bilo predloženih 29 poročil; ločeni poročili flamske in francoske skupnosti v Belgiji in še štiri poročila iz Združenega kraljestva – Anglije, Severne Irske, Škotske in Walesa.


1.1 Pristop Agencije k projektu Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi

Po pregledu dokumentov mednarodnih politik ter pregledu literature s področja raziskav, kar je potekalo od leta 2000 dalje (oboje je dosegljivo na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), smo izvedli začetni pregled držav članic Agencije, in sicer smo proučevali ključne teme ter izzive, povezane z izobraževanjem učiteljev za inkluzijo. Podrobnejše informacije o politiki in praksi smo potem pridobili z vprašalniki, ki so jih izpolnjevali imenovani eksperti sodelujočih držav.

Uvodni sestanek smo imeli oktobra 2009 v Dublinu, naslednje srečanje celotnega projekta pa je bilo septembra 2010 v Zürichu. Poleg priložnosti za mreženje, sta obe srečanji nudili pomoč vsem strokovnjakom pri načrtovanju projekta in pripravi projektnih rezultatov.

Študijski obiski v 5 državah so bili organizirani leta 2010, naslednjih 9 obiskov pa v letu 2011. Obiski so predstavljali dragocen prispevek k projektu, ker so nudili priložnosti za razprave med strokovnjaki in oblikovalci politik o ključnih temah in zlasti o kompetencah, ki jih potrebujejo 'inkluzivni' učitelji. Podrobnosti vseh študijskih obiskov po posameznih državah so na voljo na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

V projektu so sodelovali: projektna svetovalna skupina članov Predstavnškega odbora Agencije in nacionalni koordinatorji, osebje Agencije ter Kari Nes z Norveške kot zunanji svetovalec. Med



trajanjem projekta se je sestajala tudi razširjena projektna svetovalna skupina, v kateri so sodelovali predstavniki: Evropske komisije, Generalnega direktorata za izobraževanje in kulturo (GD-IK), Centra za raziskave in inovacije na področju izobraževanja pri Organizaciji za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) ter Mednarodnega urada za izobraževanje pri UNESCO. Tako naj bi bila zagotovljena usklajenost z ostalimi evropskimi in mednarodnimi pobudami na tem področju.

1.1.1 Projektni rezultati

Poleg pregledov politik in literature s področja raziskav, omenjenih zgoraj, vsebujejo rezultati projekta naslednje:

- poročila o izobraževanju učiteljev za inkluzijo iz 29 držav. Vsa poročila so na razpolago za prenos na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info> . Poročila posameznih držav so oblikovana na enoten način, ki omogoča iskanje po določenih temah v vseh sodelujočih državah;
- ‘matriko’, to je dokument, ki v pričujočem poročilu sinteze projekta povezuje vsebine projekta s priporočili. V matriko so vključeni podatki iz pregleda literature in politik, poročila iz posameznih držav ter študijskih obiskov, na katera se navezujejo priporočila, predstavljena v zadnjih razdelkih pričujočega poročila. To je na voljo na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- *profil inkluzivnih učiteljev*, oblikovan med projektom, ki je plod raziskav, informacij iz držav ter zlasti razprav med projektnimi eksperti in nosilci interesov v času študijskih obiskov. 9 študijskih obiskov leta 2011 je bilo namenjenih potrditvi in preverjanju vsebin v *Profilu inkluzivnih učiteljev*.

Profil je okvir za področja kompetenc, primernih za katerikoli program izobraževanja učiteljev (i.e. ni za določeno starost, stopnjo, sektor ali določen način posredovanja oz. metode). Kompetence, ki jih mora razvijati začetno izobraževanje učiteljev, predstavljajo temelje kasnejšega strokovnega razvoja. Profil temelji na dogovorjenih osrednjih vrednotah, pomembnih za vse učitelje, ki poučujejo v inkluzivnem okolju in so odgovorni za vse učence. Področja kompetenc so:



- spoštovanje različnosti učencev: razlika pomeni vir in prednost v izobraževanju;
- pomoč vsem učencem: učitelji imajo visoka pričakovanja glede uspeha vseh učencev;
- delo z drugimi: sodelovanje in timsko delo sta bistvena pristopa za vse učitelje;
- osebni strokovni razvoj: poučevanje je učna dejavnost – učitelji so odgovorni za lastno vseživljenjsko učenje.

Stališča in prepričanja, znanje ter razumevanje, veščine in sposobnosti so podane za vsako posamezno področje kompetenc. Profil je namenoma zastavljen na široko, da omogoči državam prilagajanje relevantnim lokalnim okvirjem, kar se je pokazalo kot nujno v razpravi z vsemi nosilci interesov.

Več informacij o Profilu je na voljo na projektni spletni strani: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Projekt je omogočil tudi oblikovanje pričujočega poročila, ki je sinteza dela na osnovi vseh virov projektnih informacij. V poročilu so tako predstavljene ključne ugotovitve o izobraževanju učiteljev za inkluzijo v Evropi.

1.2 Poročilo – sinteza projekta o izobraževanju učiteljev za inkluzijo

Projektna skupina Agencije je bila seznanjena z EURYDICE-jevimi poročili Eurybase, ki so obširen vir informacij o izobraževanju na evropski ravni in vključujejo tudi informacije o začetnem izobraževanju učiteljev. EURYDICE-jeva poročila Eurybase so dostopna na spletni strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

V skupinah, sestavljenih iz Predstavniškega odbora Agencije in nacionalnih koordinatorjev, so člani z eksperti iz posameznih držav izpolnili vprašalnike, iz katerih smo črpali informacije o izobraževanju učiteljev za inkluzijo in ne podvajajo informacij v Eurybase. Anketiranci so bili naprošeni, da podajo svoje mnenje glede definicije inkluzije in o nacionalnih politikah ter načelih, ki najbolj vplivajo na izobraževanje učiteljev za inkluzijo v njihovi državi. V vprašalnikih so nadalje še podatki o inovativnih primerih sedanje politike in prakse na



specifičnem področju izobraževanja učiteljev za inkluzijo. Vprašalnik je na voljo na projektnem spletnem mestu Izobraževanje učiteljev za inkluzijo (TE4I): <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Podatki posameznih držav so bili glavni vir gradiva za sintezo. Vendar pa je zaradi različnih okvirjev in razumevanja inkluzivnega izobraževanja informacija iz poročil držav uporabljena predvsem zato, da se poudari tisto, kar je skupnega in ključne probleme, ter da se analizirajo razlike, z namenom, da se iz njih kaj naučimo in da nam pokažejo pot naprej. Omeniti moramo, da je zaradi nedavnih reform na področju visokega izobraževanja po Evropi, ki jih je izvedla večina držav – ali pa se še izvajajo – prišlo do znatnih sprememb v času do zaključka pregleda.

1.2.1 Cilji poročila

Cilji poročila so:

- nuditi sintezo usmeritev na nacionalni ravni, podobnosti in razlik s pomembnimi vsebinskimi informacijami ter dodatnimi informacijami iz drugih delov projekta – pregledov literature in študijskih obiskov;
- identificirati ključne probleme in skupne izzive za oblikovalce politik in ustanove, ki izvajajo začetno izobraževanje učiteljev v smeri izobraževanja učiteljev za inkluzijo znotraj različnih kontekstov nacionalnih politik;
- širiti informacije o inovacijah in pristopih k odpravljanju ovir za spremenjeno politiko in prakso izobraževanja učiteljev;
- identificirati priporočila za začetno izobraževanje učiteljev in za širšo izobraževalno politiko, podkrepljenimi z dokazi iz evropskih in nacionalnih podatkov ter projektnih raziskav.

1.2.2 Primeri prakse iz sodelujočih držav

Številne države so posredovale primere prakse v izobraževanju učiteljev, ki so uporabljeni v tem poročilu za ilustracijo ključnih tem. Ker se praksa po državah razlikuje, ti primeri ne predstavljajo dokončno izdelane usklajene prakse.

V okvirčkih je navedenih nekaj posameznih primerov, in sicer v 2., 3., 5. in 6. poglavju, ki ponazarjajo inovativne pristope k začetnemu izobraževanju učiteljev. Njihov cilj je spodbuditi razmišljanja k



premiku v izobraževanju učiteljev, ko se bo učinkovito pripravljalo vse nove učitelje, da se naučijo zadovoljevati različne potrebe v današnjih razredih. Krajši primeri praks se pojavljajo v vsem besedilu.

1.2.3 Sestava poročila

V poročilu se izraz 'učenci' uporablja za otroke in mladostnike šolske starosti. Izraz 'študent-bodoči učitelj' ali 'ZIU študent' pa se nanaša na tiste, ki so trenutno vključeni v izobraževanje učiteljev. Izraz 'izobraževanje učiteljev' se uporablja namesto 'usposabljanje učiteljev', zato ker pravilneje odraža potrebo učiteljev, da študirajo in razmišljajo ter na ta način razvijajo znanje in razumevanje za razvoj potrebnih veščin.

Naslednji razdelek poročila obravnava skupne izzive, ki so jih identificirale države članice in najnovejša evropska ter mednarodna literatura. Temu sledi povzetek praks v izobraževanju učiteljev za inkluzijo, vključno s ključnimi značilnostmi, vsebinami učnih načrtov, ocenjevanjem, informacijami o izobraževalcih učiteljev in kompetencami. Analiza ugotovitev je povzeta v razdelku o ključnih problemih in izzivih, čemur sledijo priporočila za njihovo reševanje, z namenom, da se izobraževanje učiteljev za inkluzijo izboljša.



2. EVROPSKI IN MEDNARODNI OKVIR ZA IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV – RAZPRAVA O INKLUZIJI

V tem poglavju so predstavljeni skupni izzivi, s katerimi se soočajo države v prehodu na inkluzivnejše izobraževalne sisteme ter zlasti problemi, ključnega pomena za razvoj inkluzivnejšega izobraževanja učiteljev.

Danes številne države uporabljajo izraz 'inkluzija' za širši razpon učencev, ranljivih za izključevanje in ne le zgolj za tiste, za katere so bile ugotovljene posebne potrebe (PIP). Na 48. zasedanju Konference o izobraževanju (ICE) (2008) so bila izdelana priporočila za oblikovalce politik, ki morajo sprejeti, da: 'je inkluzivno izobraževanje stalen proces, katerega cilj je nuditi kakovostno izobraževanje vsem, in sicer ob spoštovanju različnosti, različnih potreb in sposobnosti, značilnosti in učnih pričakovanj študentov in skupnosti, izključujoč vse oblike diskriminacije' (UNESCO-IBE 2008, str. 3).

Vendar se v najnovejši literaturi in v poročilih držav pojavlja problem terminologije. Ainscow in sodelavci (2006) priznavajo, da je tema kompleksna, zato so izoblikovali naslednjo tipologijo šestih načinov razumevanja inkluzije, ki jih v večji ali manjši meri zasledimo v poročilih posameznih držav:

- inkluzija kot delo z invalidnimi študenti ter drugimi, ki so razvrščeni, da 'imajo posebne potrebe';
- inkluzija kot odgovor na disciplinsko izključitev;
- inkluzija v odnosu do vseh ranljivih skupin v nevarnosti izključitve;
- inkluzija, ki se bo razvila kot šola za vse;
- inkluzija kot 'izobraževanje za vse';
- inkluzija kot načelni pristop k izobraževanju in družbi.

Haug (2003) razmišlja, da obstajata dve ravni definicije – ena kot ideologija in vrednostna usmeritev ter druga, ki govori o tem, kako oboje vpliva na izobraževalno prakso (več tovarištva, sodelovanja, demokratizacije in koristi za vse).

Medtem ko številne države prehajajo na koncept 'šole za vse', se druge še vedno osredotočajo predvsem na učence z invalidnostmi in posebnimi izobraževalnimi potrebami ter na tiste, ki s svojim




vedenjem motijo delo v razredu. Izraz 'integracija' se v mnogih državah še vedno uporablja, in sicer v glavnem v povezavi z razpravami o napotitvi učencev v posebne oz. redne šole. V poročilu Madžarske je zapisano, da so nedavno imeli razpravo o tem, ali pomeni inkluzija vse učence 'pod isto streho' v redni šoli, ali pa gre za vključevanje v 'skupne učne napore', ko je inkluzija združljiva s posebnimi lokacijami.

Manjše število držav zdaj nadomešča kategorije, povezane s posebnimi izobraževalnimi potrebami in invalidnostjo, z idejami o ovirah do izobraževanja in sodelovanja. Norwich (2010) trdi, da je bil izraz 'posebne izobraževalne potrebe' sprejet, zato da bi se odmaknili od kategorij primanjkljajev in se osredotočili na to, kaj je potrebno, da se učencem omogočijo učne priložnosti in pomoč pri učenju. Vendar pa je kljub povečani pozornosti do ocenjevanja, konteksta in učnega okolja, pogosto ostal poudarek na negativnem označevanju. To ni nič novega. Leta 1993 je Ayers menil da: 'v pristopu do poučevanja, kjer je človek v ospredju, napori po opredelitvi kategorij znižajo naš pogled, ga narobe usmerijo in nas zavajajo v naših namenih. Etiketiranje ... nudi pogled skozi eno samo lečo, ki se osredotoča na specifičen primanjkljaj, medtem ko mi potrebujemo različne in več načinov videnja otrokovih stalno spreminjajočih se močnih točk' (str. 28).

Naukkarinen (2010) trdi, da morajo učitelji videti učence kot ljudi, ki imajo 'več inteligenc in učnih stilov na več dimenzijah, ne pa, da spadajo v določeno kategorijo' (str. 190). Takšno razumevanje omogoča razvoj modela 'kontinuumu podpornih storitev' in ne modela posebnega izobraževanja, ki temelji na kategorizaciji in specializaciji. Poudarek mora biti na sodelovanju in učenju, ne pa na odstranitvi učencev iz razreda, da bi dobili pomoč specialista, čigar cilj je 'urediti' težave. Pijl (2010) je prepričan, da takšen medicinski model, vključno s posebnim izobraževanjem za učitelje, sam po sebi, vodi v večjo število napotitev v posebno izobraževanje, kot tudi v pomanjkanje zaupanja in kompetenc za zadovoljevanje različnih potreb učencev. Vendar pa je vedno širše prepoznavna potreba po tem, da zamenjamo 'nadomestno' pomoč z reformo poučevanja in učenja ter pozornosti do okolja, z namenom, da se poveča zmogljivost šol za odzivanje na različnost.

Sliwka (2010) opisuje premik paradigme od homogenosti preko heterogenosti v različnost – to je terminologija, ki se vedno bolj



uporablja širom po Evropi. V tem scenariju se razlike najprej ne prepozna, potem pa se jo razume kot izziv, s katerim se moramo spopasti, in še kasneje kot prednost ali priložnost. V prvi paradigmi (homogenost), vidimo učence kot podobne in so deležni enake obravnave. V drugi kategoriji (heterogenost) naredimo prilagoditve glede na učenčeve razlike, medtem ko pri tretji (različnost) vidimo te razlike kot vir za posameznika in kot možnost za medsebojno učenje in razvoj. V poročilih držav je devet držav uporabilo izraz 'heterogen' ali 'heterogenost' in čeprav jih še vedno več uporablja izraz 'različnost', takšna sprememba v terminologiji ne odraža vedno spremembe v načinu razmišljanja.

Dogovoriti se bomo morali o terminologiji, ki jo bomo dosledno uporabljali znotraj države in če je možno tudi izven nje, da bomo s tem podprli premik k večji inkluziji v izobraževanju v širši evropski družbi. Bistveno je, da je osnovna ideologija, povezana z omenjenimi izrazi dobro razumljena, npr. jezik, ki podpira premik od 'usmiljenega' pogleda na invalidnost k pristopu na temelju človekovih pravic. Osmo poglavje podrobneje opisuje problem terminologije.

Da bi dosegli skladnost v terminologiji in zagotovili celostni pristop v oblikovanju politik, potrebujemo širšo razpravo, kjer bo dosežen dogovor med skupinami ključnih nosilcev interesov glede vodilnih vrednot in načel. Arnesen in sodelavci (2009) pravijo, da se inkluzivne politike v izobraževanju povezujejo z naslednjimi širšimi vrednotami in načeli:

- dostop in kakovost;
- pravičnost in socialna pravica;
- demokratične vrednote in sodelovanje;
- ravnotežje med tistim, kar nam je skupno in različnostjo.

Do negotovosti politike glede inkluzije pride, ko se ljudje trudijo, da bi upoštevali različne vrednote in rešili dilemo okrog skupnih značilnosti (zadovoljevanje potreb vseh otrok in spodbujanje pripadnosti ter sprejemanje) in diferenciacijo (odzivanje na individualne potrebe). Tu se Minnow (1990) sprašuje: 'Kdaj različno obravnavanje ljudi poudarja njihove razlike ter so zaradi tega stigmatizirani ali pa se jim postavlja ovire? In kdaj postane enaka obravnava ljudi neobčutljiva do njihovih razlik, kar hitro pripelje do stigmatiziranja ali postavljanja ovir?' (str. 20)



To je stvar, ki vpliva tudi na to, kje naj bi se učence poučevalo, kaj (vsebine učnih načrtov), in kako (pedagogika) naj bi se jih učilo. Napetosti, povezane s tem, so podrobneje obravnavane v osmem poglavju.

Vendar pa je treba vedeti, da obstaja skupina mladih z zelo kompleksnimi potrebami, ki bodo verjetno vedno potrebovali pomoč. V takšnih primerih je imperativ inkluzivnega izobraževanja, da razvijejo neodvisnost do najvišje možne mere in da se mladim ljudem zagotovijo izkušnje pozitivnih, samoizpolnjujočih odnosov v podpornih mrežah znotraj lokalnih skupnosti.

Za otroke in mladostnike z invalidnostmi predstavlja *Konvencija ZN o pravicah invalidov* zagon za spremembe, vendar čeprav je veliko držav Konvencijo podpisalo in ratificiralo – EU je podpisala tako Konvencijo kot tudi Izbirni protokol (za več informacij glej: <http://www.un.org/disabilities/>) – pa ostaja v Evropi veliko različnih interpretacij 'inkluzivnega izobraževanja' in kaj to pomeni v praksi.

Člen 24 Konvencije pravi, da omogoča inkluzivno izobraževanje najboljše izobraževalno okolje otrokom s posebnimi potrebami ter pomaga odstranjevati ovire in razbijati stereotipe. Konvencija poudarja potrebo po usposabljanju vseh učiteljev, da bodo lahko učili v inkluzivnih razredih – sklep, ki ga podpirajo številna sporočila na evropski ravni, ker se zavedajo vedno večje različnosti v današnjih razredih.

V zadnjih *Sklepih Sveta o socialni dimenziji v izobraževanju in usposabljanju* (Svet ministrov, 2010) je zapisano, da morajo izobraževalni sistemi in sistemi usposabljanj po Evropi zagotoviti tako enakost in odličnost, kot tudi sprejeti, da je izboljšanje učnega uspeha in ključnih kompetenc izredno pomembno za vse, ne le za gospodarsko rast in konkurenčnost temveč tudi za zmanjšanje revščine in spodbujanje socialne vključenosti. Za to so potrebne celostne politike, ki spodbujajo sodelovanje med agencijami in zagotavljajo skladnost na vseh področjih dela. Garcia-Huidobro (2005) pravi, da mora biti enakost v središču odločitev splošne politike in ne nekje na obrobju, v stranskih politikah, namenjenih popravljanju učinkov splošnih politik, ki niso v skladu z logiko pravice ali preprečevanja.

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) (2007) je poudarila dve razsežnosti enakosti v izobraževanju – pravičnost, s



katero se zagotavlja, da osebne in socialne okoliščine ne predstavljajo ovir pri uresničevanju izobrazbenega potenciala in inkluzija, ki pomeni zagotavljanje minimalnega standarda izobrazbe za vse. OECD izjavlja, da je inkluzivno izobraževanja zaželeno, ker:

- obstaja za ljudi imperativ človekovih pravic, da lahko razvijejo svoje sposobnosti in polno sodelujejo v družbi. Dolgoročni socialni in finančni stroški izobraževalnega neuspeha so visoki;
- tisti, ki nimajo veščin za socialno in gospodarsko sodelovanje, predstavljajo višje stroške za zdravstvo, dodatke k plači, otroške dodatke in socialno varnost;
- povečana migracija predstavlja nove izzive za socialno kohezijo. Zopet druge države pa se soočajo z dolgoletnimi problemi integracije manjšin. Enakost v izobraževanju izboljšuje socialno kohezijo in zaupanje.

Primeren zaključek tega poglavja nudi Barton (1997), ki je zapisal: 'Inkluzivno izobraževanje pomeni odzivanje na različnost; pomeni poslušanje neznanih glasov, odprtost, opolnomočenje vseh članov in proslavljanje »različnosti« na dostojanstvene načine' (str. 234).

Ostali del poročila obravnava ključne probleme, povezane z razvojem izobraževanja za učitelje, ki naj opremi učitelje z veščinami, znanjem in razumevanjem, stališči in vrednotami za uspeh v prizadevanjih. Informacije v okvirčkih in zgledi v naslednjih poglavjih so na voljo v okviru posameznih poročil, in sicer na spletnih straneh: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. ZNAČILNOSTI ZAČETNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV


V tem razdelku bodo predstavljene ključne značilnosti izobraževanja učiteljev za inkluzijo v državah članicah Agencije kakor tudi analiza o sestavi in vsebini programov začetnega izobraževanja učiteljev.

3.1 Sestava začetnega izobraževanja učiteljev

Ena od ključnih prednostnih nalog v izobraževanju učiteljev, ki so jo opredelili anketiranci v projektu na začetku študije, je pregled sestave, z namenom, 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. V poročilu iz Litve je zapisano: 'Družba, ki temelji na znanju, bo spremenila vlogo učitelja: imetnika znanja bo nadomestil organizator učnega procesa, ustvarjalec učnih priložnosti, učni svetovalec, partner, posrednik med učencem in različnimi sodobnimi viri informacij' (str. 4).

Iz informacij v poročilih držav je razvidno, da obstaja v začetnem izobraževanju učiteljev širok razpon študijskih programov, ki so različno dolgi in imajo različne vsebine. Čeprav je Bolonjska reforma visokega izobraževanja v Evropi prispevala k večji formalni usklajenosti, pa se trajanje programov začetnega izobraževanja učiteljev razlikuje in traja od 2 do 5,5 let. Večina držav zahteva 3 ali 4-letni dodiplomski študij; le manjšina je to podaljšala na 4 ali 5-letni magistrski program (npr.: Finska, Portugalska, Islandija, Francija, Španija). Prav gotovo je takšen razvoj pozitiven tako za status učitelja kot tudi za pridobljen čas za pomembne študijske teme in prakso – saj inkluzivnih pristopov ne moremo posredovati preprosto tako, da se na obstoječi program 'prilepi' nove vsebine.

Dva glavna modela začetnega izobraževanja učiteljev sta: 'sočasen ali hkraten' program, v okviru katerega študenti istočasno študirajo šolske 'predmete' ter pridobivajo znanje in veščine, potrebne za njihovo podajanje oz. poučevanje. Drugi model je 'konsekutiven'. Tu izobraževanju na visokošolski ustanovi za en ali več šolskih 'predmetov' sledi ločen program, katerega vsebine so pedagogika, didaktika, praksa v razredu, itd.



Zanimivo je, da je Španija prešla od modela: diploma in krajši program 'izobraževalnih novosti' za srednješolske učitelje na usposabljanje na magistrski ravni. Razlog za to je bila zaskrbljujoča stopnja osipa v srednješolskem izobraževanju. V Franciji načrtujejo premik od 'konsekutivnega' na 'sočasen' model. V Nemčiji je izobraževanje učiteljev razdeljeno na dve stopnji; na visokošolski program ter na pedagogiko z didaktiko, ki ju predavajo na šolah za usposabljanje.

V nekaterih državah se izobraževanje učiteljev odvija na visokošolskih ustanovah, ki nimajo statusa univerze, a lahko izdajajo diplome. Vendar pa je Francija pred kratkim preselila celotno izobraževanje učiteljev na univerze ter uvedla programe na magistrski ravni, z večjim poudarkom na akademskih vsebinah. Sestava programa, vsebine in čas učne prakse je v različnih državah različen, kar bo razvidno iz nadaljnjih razdelkov pričujočega poročila.

Manjše število držav razvija tako imenovane 'fast track' ali hitre modele in usposabljanje iz dela. Program 'Najprej poučuj' v Združenem kraljestvu (Anglija) je namenjen razvoju vodenja in posredovanju večšin 'visoko kalibrskim, visoko motiviranim diplomantom' ter traja dve leti. Podoben program razvijajo v Nemčiji, Estoniji in Latviji. Večina programov pa je tradicionalnih, kjer se zahteva polna prisotnost na visokošolski ustanovi, z obdobji učne prakse na šolah.

V vedno večji uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) v učnih programih, ki temeljijo na spletu ali v 'zmes' učnih programih (kjer se uporablja mešanica različnih metod) vidimo potencial za povečanje fleksibilnosti programov kot tudi za vpliv na vsebino vseh programov. Učenje na daljavo in e-učenje se uvajata zlasti tam, kjer geografska lokacija in redka naseljenost onemogočata prisotnost na šoli oz. je učne skupine težko organizirati. Vredno je proučiti potencial, ki je skrit v razvoju večje dostopnosti do usposabljanja ter povečati raznolikost učiteljskega kadra.

3.1.1 Pogoji vpisa

Za vpis v začetno izobraževanje učiteljev se v vseh državah zahteva zadovoljivo spričevalo srednje šole ali ekvivalent v smislu ocen iz izpitov na višji stopnji. Litva je pred kratkim uvedla t.i. 'motivacijski preizkus', s katerim si pomagajo pri izbiri kandidatov za bodoče učitelje. V manjšem številu držav obstajajo sprejemni izpiti, s katerimi



urejajo vpis v učiteljski poklic, vendar so najnovejše raziskave Menterja in sodelavcev (2010) ugotovile, da obstajajo številne razsežnosti učinkovitega poučevanja, ki se jih ne da zanesljivo napovedati na osnovi preizkusa akademske sposobnosti. To je ugotovitev, ki jo podpirajo tako pregled literature v projektu kot tudi poročila držav, kjer je za razvoj inkluzivne prakse poudarjen pomen stališč, vrednot in prepričanj, poleg znanja in veščin. To, skupaj z dispozicijami, ki pomagajo pri razvoju zahtevanih kompetenc, je težko ugotoviti celo v pogovoru, zato so potrebne nadaljnje raziskave, ki bodo proučevale metode izbora kandidatov za bodoče učitelje.

Celo v državah, kjer je poučevanje poklic, ki uživa visok status in obstaja velika konkurenca za delovna mesta, kot npr. na Finskem, ni garancije, da bodo najsposobnejši kandidati v akademskem smislu postali tudi najučinkovitejši učitelji. Upoštevati je potrebno kandidatove predhodne izkušnje pri delu z učenci z različnimi potrebami in njihovo razmišljanje o njih, skupaj s priporočili izkušenih učiteljev glede določenih dispozicij, ki so za inkluzivno prakso kritičnega pomena.


Pogoji vpisa so za odrasle kandidate in ljudi z invalidnostmi fleksibilnejši. Pri njih se lahko upošteva relevantno predhodno učenje. V nekaterih poročilih pa je razbrati zaskrbljenost v zvezi z vstopnimi merili, ki diskriminirajo določene manjšinske skupine. To se dogaja v času, ko je na splošno sprejeto, da naj bi sestava učnega osebja bolj odražala sestavo prebivalstva v celoti.

24. člen *Konvencije ZN o pravicah invalidov (2006)* zahteva od držav, da 'sprejmejo ustrezne ukrepe za zaposlovanje učiteljev, vključno učiteljev z invalidnostmi, ki obvladajo znakovni jezik in/ali Braillovo pisavo' (str. 15). Nekaterne države (npr.: Ciper, Francija, Irska, Nemčija, Švedska) so izjavile, da se aktivno ukvarjajo s tem vprašanjem.

3.1.2 Zastopanost manjšin

Le 7 od 29 poročil držav vsebuje informacije, ki temeljijo na formalno zbranih podatkih o številu študentov in učiteljev iz manjšinskih skupin. V nekaterih državah obstajajo namreč omejitve za zbiranje podatkov, zlasti v zvezi s spolno usmerjenostjo.

V večini držav, kjer podatkov uradno ne zbirajo, imajo nepotrjene podatke o premajhni zastopanosti ljudi z invalidnostmi in tistimi iz



manjšinskih etničnih skupin med študenti bodočimi učitelji in kvalificiranimi učitelji. Podobno situacijo je opaziti tudi pri izobraževalcih učiteljev.

V nekaterih državah se trudijo, da bi povečali število moških, ki bi se vpisali v program izobraževanja učiteljev, zlasti za osnovnošolsko stopnjo in da bi povečali raznolikost učiteljskega kadra. Vendar pa bo kljub temu, da so za razvoj inkluzivne prakse pomembni primerni vzorniki, potrebno veliko dela, da se odstranijo ovire, ki jih predstavlja izbirni postopek v številnih državah.

3.2 Vsebina izobraževanja učiteljev

V manjšem številu držav je vsebina programa izobraževanja učiteljev določena z zakonom. Druga skupina držav postavlja standarde/širše kompetence, odločitev glede vsebin pa prepušča posameznim visokošolskim ustanovam. V tretji skupini držav pa je vsebina v celoti prepuščena v odločanje visokošolskim ustanovam, kar neizogibno vodi k razlikam, ne le med državami temveč tudi znotraj njih. Vedno bolj se v razvoj programov vključujejo tudi sami študenti.

V večini držav so programi sestavljeni iz kombinacije glavnega predmeta in stranskih predmetov, temeljnega pedagoškega študija – vključno s pedagogiko, psihologijo, filozofijo itd., in obdobji učne prakse. Vsebina se običajno razlikuje glede na starost učencev, ki jih študent želi učiti. Veliko držav poroča, da se študijski programi za srednješolske učitelje bolj osredotočajo na predmete, medtem ko je v tistih za osnovnošolske učitelje večji poudarek na pedagogiki.

Države priznavajo, da je premalo časa na voljo za obravnavo vseh vsebin, ki se smatrajo kot potrebne v programih začetnega izobraževanja učiteljev. V poročilu Malte je zapisano, da je težko vključiti v program kakršnekoli 'dodatne' vsebine, ki obravnavajo inkluzijo in različnost, zlasti v programe za srednješolske učitelje.

Premik k modelu, kjer so relevantne vsebine vključene v vse študijske smeri v eni ustanovi in obstajajo med njimi smiselne povezave lahko prispeva k izboljšanju stanja.

V Združenem kraljestvu (Škotski) se je pojavila zahteva, da se usposabljanje učiteljev za vse učence združi, ne glede na ciljno starostno skupino. Medtem ko to podpira stališče, da morajo biti učitelji najprej učitelji otrok – ne pa 'posredovalci' učnih vsebin – pa nekateri učitelji posameznih predmetov takšno zamisel odklanjajo.




Nedavna anketa, ki je bila izvedena v okviru projekta, je pokazala, da je manj kot 50% od 43 nemških univerz s programi izobraževanja učiteljev za osnovno šolo ponudilo predavanja ali seminarje, ki se osredotočajo na inkluzijo/inkluzivno izobraževanje. Podobno je tudi manj obširna študija v Litvi pokazala, da je le 31% univerz in višje ali visokošolskih ustanov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev, vključilo v program vsebine o izobraževanju učiteljev za posebne potrebe/inkluzijo – to so večinoma osnovnošolski programi.

Danska in še nekaj drugih držav se strinja s poročilom Švedske, ki omenja probleme v zvezi z različnostjo in inkluzijo. Najpogosteje obravnavajo ti temi v okviru programov/predmetov za posebne potrebe, ne pa vsi izobraževalci v okviru vseh splošnih programov. Avtorji menijo, da je nevarnost pri vključevanju inkluzivnih tem v vse študijske programe povezana s tveganjem, da se zmanjša učinkovitost ali pa se pomen teh tem popolnoma izgubi. Pedagoške posledice različnih invalidnosti zahtevajo vložek specialistov. Vendar je iz literature kot tudi iz mnenja projektnih ekspertov razvidno, da bi moral biti, dolgoročno gledano, cilj raznolikosti in inkluzije oblikovanje samostojnih programov/predmetov, ki bi vse učitelje pripravili za delo s celotnim razponom različnih potreb.

V poročilu iz Španije je poudarjeno, da je veliko programov o inkluziji povezanih z 'evolucijo izobraževanja posebnih potreb in šolsko integracijo PIP', ni pa širšega pristopa k temam o različnosti. To je v skladu z Gultigom (1999), ki je citiran v pregledu literature in ki pravi, da se je izobraževanje učiteljev ujelo v past ter se osredotoča na podrobnosti, npr. na poučevanje o človekovih pravicah, namesto da bi sam pristop temeljil na človekovih pravicah. Vendar pa Haug (2003) trdi, da je potrebno predavatelje in študente seznaniti z argumenti in rešitvami, uporabljenimi v premiku k šoli za vse, ki so bile preizkušene in zavrnjene. V nasprotnem primeru obstaja namreč nevarnost zavajanja s 'populistično politično retoriko' (p. 111).

3.2.1 Ocenjevanje

Ker se v začetno izobraževanje učiteljev uvajajo aktivnejše učne metode, se morajo spremeniti tudi načini, po katerih se ocenjujejo tako akademske zahteve kot tudi učna/šolska praksa. Vedno bolj se študenti vključujejo v ocenjevanje lastnega dela in učenja kakor tudi v ocenjevanje vrstnikov. Ocenjevanje se uporablja tako za akademske vsebine kot tudi za šolsko prakso. Uporabljen pristop je 'ocenjevanje za učenje', kjer se študente-bodoče učitelje spodbuja, da razmišljajo



o svojem delu in poučevanju. V kolikor je potrebno, se jim nudi ustrezno pomoč, da sami oblikujejo cilje za izboljšavo in načrte za učenje v prihodnosti. Harris in Lázár (2011) poudarjata pomen vodene refleksije ter pravita: 'Teško bo ponuditi kakršenkoli izziv, ne da bi vedeli kje se študenti/učitelji »nahajajo«' (str. 105)

Hattie (2009) govori o tem, kako pomembno je, da poznamo razumevanje oz. razmišljanje študentov bodočih-učiteljev, zato da lahko ponudimo progresivne izzive. Takšni pristopi v ustanovah za izobraževanje učiteljev so dober zgled za inkluzivnejše ocenjevalne prakse v šolah.

Kar nekaj držav (npr.: Francija, Malta, Združeno kraljestvo (Severna Irska) uporablja portfelje kot način zbiranja informacij in poročanja o napredku študenta-bodočega učitelja na vseh področjih kompetenc. Poudarek portfeljev, ki vsebujejo primerke dela in refleksije o študiju ter praktičnih izkušnjah, je na delovnih področjih (kot so npr. 'mehkejše veščine', pridobljene v času učne prakse), katere je s formalnimi nalogami ali preizkusi/izpiti težje oceniti. Portfelji lahko študentom-bodočim učiteljem pomagajo, da si postavljajo vprašanja 'zakaj' in začnejo razmišljati bolj poglobljeno in bolj kritično. Vendar so takšne metode ocenjevanja zelo delovno intenzivne. Zanje so potrebne tudi nove in drugačne veščine, znanje ter izkušnje izobraževalcev učiteljev.

V naslednjem razdelku so prikazani različni pristopi k izobraževanju učiteljev za inkluzijo, ki temeljijo na primerih prakse, opisanih v poročilih posameznih držav.

3.3 Pristopi k začetnemu izobraževanju učiteljev

Tu bomo predstavili glavne pristope k začetnemu izobraževanju učiteljev, ki sta jih opredelila Pugach in Blanton (2009). To so: 'samostojni ali ločeni programi; 'integrirani' programi, ki so jih skupaj razvile splošne fakultete, fakultete za posebno izobraževanje ter njihovo osebje. Končno so tu še 'združeni' programi začetnega izobraževanja za vse učitelje, ki posredujejo potrebne veščine, znanja in stališča za prevzem odgovornosti in zadovoljevanje potreb vseh učencev. V premiku k 'združenim' programom je ustrezen korak vključitev nekaterih vsebin v ločene module (samostojne programe) ali pa integriran pristop, s čimer se povečajo priložnosti za sodelovanje z učitelji. Vsak od omenjenih korakov zahteva skrbno upravljanje. Predvideti je treba npr. ustrezno število ur predmetov in



kako se lahko najbolje ustvarijo povezave, da se zagotovi vpliv 'samostojnih' vsebin na razmišljanje in prakso v širšem obsegu.

Pregled 29 poročil držav je pokazal, da manj kot 10% držav nudi specialni študij za področje PIP v času začetnega izobraževanja. Večina držav zdaj vključuje nekaj vsebin na to temo, in sicer kako zadovoljiti potrebe različnih učencev, kar pa se zelo razlikuje: od poudarka na PIP in na invalidnosti, do poudarka na zadovoljevanju različnih potreb vseh učencev. Ker je različna tudi terminologija, si je težko ustvariti natančno sliko, vendar pa večina držav poroča, da so takšne vsebine v okviru ZIO pogosto 'ad hoc' in so samostojne, z manjšo vključenostjo v druga študijska področja. Čas in vsebine, namenjene inkluziji, se tudi zelo razlikujejo; od enega ali več modulov do obsežnejšega, celo obveznega dela študijskega programa.

Na Islandiji so v začetku leta 2010 izvedli študijo o začetnem izobraževanju učiteljev za ta projekt, v kateri so več kot 200 programov razvrstili v pet različnih tipov:

- Inkluzivno izobraževanje predstavlja glavno vsebino: to so programi o inkluzivnem izobraževanju; temeljijo na idejah inkluzivnega izobraževanja z inkluzivnimi praksami kot glavno vsebino. V tej skupini sta se znašla dva programa;
- Inkluzivno izobraževanje do določene mere: to so programi, ki idejo o inkluzivnem izobraževanju integrirajo v program in postane del vsebin programa. V tej skupini je bilo deset programov;
- Inkluzivno izobraževanje je posredno: študijski program gradi na različnosti na več različnih načinov, čeprav inkluzivno izobraževanje ni nikoli omenjeno, ali pa zelo redko. V tej skupini je bilo dvajset programov;
- Nič inkluzivnega izobraževanja: v opisu vsebin programa ni omembe, da je poudarek na različni populaciji, na inkluzivnem, večkulturnem izobraževanju ali na učencih s posebnimi potrebami. Večina študijskih programov izobraževanja učiteljev je v tej skupini;
- Posebne izobraževalne potrebe ali večkulturno izobraževanje: vsebina teh študijskih programov je posebna; nekateri vključujejo invalidnosti ali specifične učne potrebe, drugi se osredotočajo na večkulturnost. V tej skupini sta dva programa.

Podatki za Islandijo v zgornjem okvirčku prikazujejo razpon možnih načinov, kako obravnavati teme inkluzivnosti/različnosti ter nakazuje,



da je omenjene modele bolje videti kot kontinuum in ne kot ločene pristope.

Potrebne so dodatne raziskave, da se ugotovi učinek različnih modelov na usklajenost učnega načrta in na razvoj znanja ter veščin. Vredno bi bilo tudi razmisliti o vplivu, ki ga ima sodelovanje med fakultetami in izobraževalci splošnih učiteljev ter izobraževalci učiteljev za posebne potrebe na njihova stališča in mnenja o vključevanju vseh učencev. Nekateri izobraževalci učiteljev se raje držijo 'tradicionalnih' pogledov na izobraževanje učiteljev in kakršenkoli predmet, ki skuša obravnavati temo inkluzije in različnosti ostaja 'prilepljen' na program, z omejenim vplivom na mišljenje učiteljev ali študentov-bodočih učiteljev. Vendar nekatere države poročajo, da 'samostojni' programi pomagajo pri ozaveščanju glede možnih neenakosti v šoli ter nudijo priložnosti za razpravo o pomembnih temah.

Včasih je zaradi jezika težko presojati o vsebini. V Avstriji sicer večina visokošolskih ustanov v splošno izobraževanje učiteljev vključuje vsebine o heterogenosti, inkluziji, individualizaciji, spodbujanju nadarjenih učencev, projektno usmerjene metode in metode, ki imajo v središču učenca, toda izraz 'inkluzija' je uporabljen v učnih načrtih samo štirih višje ali visokošolskih ustanov. Na Danskem se splošno uporablja izraz 'diferenciacija'.

Situacija je podobna v švicarskih nacionalnih priporočilih o vsebinah PIP v začetnem izobraževanju učiteljev (COHEP, 2008). Gredo dlje od tradicionalnega pogleda na PIP/invalidnost ter vključujejo: osnovna vprašanja o PIP; vprašanja o različnosti; poučevanje v inkluzivnih okoljih; sodelovalno prakso in razvoj šole ter organizacijski razvoj v smeri inkluzije. Te vsebine pokrivajo 5% v osnovnošolskih kakor tudi srednješolskih programih.

3.3.1 Samostojni in integrirani programi

Številne države so uvedle programe ali module za inkluzivno prakso. Čeprav je trenutno veliko ločenih programov, pa gre pri večini za sodelovanje med fakultetami ali med učnim osebjem in so namenjeni podkrepitvi določenih idej ali konceptov v drugih programih. Iz tega razloga je lažje razumeti obravnavane module kot kontinuum, kar je bilo povedano že zgoraj. V tem razdelku so torej predstavljeni samostojni in integrirani programi. Naj jih ilustriramo s primerom iz Španije:




Avtonomna madridska univerza je razvila osrednji predmet s šestimi kreditnimi točkami (ECTS), ki se imenuje: 'Psihopedagoške osnove inkluzivnega izobraževanja', in ga izvajajo v drugi polovici dodiplomskega študija za osnovnošolsko izobraževanje. To je program, ki temelji na konceptu 'različnosti' in ne na odgovornosti za določeno skupino učencev ter je specifično oblikovan za utrditev konceptov, postopkov in inkluzivnih izobraževalnih vrednot v predmetu Izobraževanje za enakost in državljanstvo (6 kreditnih točk).

Predmet je oblikovan okrog treh razsežnosti, ki so razvidne iz UNESCO-ve definicije inkluzivnega izobraževanja (2005): prisotnost, učenje in sodelovanje, poudarek zlasti na učencih s PIP in na priseljenskih učencih. Vsebina vključuje načela Univerzalnega oblikovanja učenja (CAST 2008) in premagovanje ovir za smiselno učenje.

Uporabljene učne metode skušajo biti usklajene s samim pristopom. V študentih izobraževanja učiteljev naj bi spodbudile občutek odgovornost za lastno učenje. V času študija pišejo študenti učni dnevnik in vodijo e-portfelj. Celoten proces poučevanja in učenja je podprt z e-učno platformo v Moodle, in sicer z namenom, da se spodbudi sodelovanje, povezano z individualnim učnim procesom.

Oblikovali so troje meril ocenjevanja: eno je vezano na 'znanje' (odraža se v delu študentov znotraj predmeta, na preizkusih in evalvacijah), drugo je vezano na 'vedeti, kako delati in kako se organizirati' (odraža se v kakovosti e-portfelja in v odgovornosti do dogovorjenega dela ali izpitnih rokov) ter končno merilo, ki je povezano z 'vedeti, kako biti in sodelovati v razredu' (odraža se v aktivnem sodelovanju v razpravah, osebno ali virtualno preko foruma).

Podoben predmet izvajajo Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), konzorcij univerz v Parizu. Predmet se imenuje 'Večreferenčni pristopi k različnosti javnosti'. Obsega 80 ur v času 2 let. Na univerzitetnem kolidžu Borås na Švedskem, je v sklopu splošnih izobraževalnih predmetov predmet, vrednoten s 7,5 kreditnimi točkami, ki se imenuje 'Perspektive izobraževanja za posebne potrebe'; cilj predmeta je ponuditi osnovno razumevanje vloge izobraževanja za posebne potrebe v 'šoli za vse'. Obravnava vprašanja o inkluziji/izključevanju in normalnosti/različnosti ter o pomenu večšin za 'posebne potrebe' za vse učitelje. V Latviji



poslušajo vsi študenti ZIU uvodni predmet v izobraževanje za posebne potrebe. V naslednjem okvirčku iz Združenega kraljestva (Severna Irska) je predstavljen program, ki naj bi pomagal tistim učiteljem, ki delajo z učenci iz različnih kulturnih in jezikovnih ozadij.

Z namenom, da se obravnavajo 'nove' zahteve do učiteljev, v smislu razumevanja različnih kulturnih in verskih razlik ter izzivov, ki so rezultat dela z učenci, za katere angleški jezik ni njihov prvi jezik, je eden od ponudnikov začetnega izobraževanja učiteljev v Združenem kraljestvu (Severna Irska) oblikoval program v dveh delih: razumevanje različnosti in uporaba angleškega jezika kot dodatnega jezika za učence.

Program izvajajo učitelji na kolidžu skupaj z zunanji sodelavci, in sicer v obliki predavanj, seminarjev in delavnic. Razvijajo veščine, povezane s profesionalnimi vrednotami (predanost do vseh učencev), socialnimi, kulturnimi in jezikovnimi konteksti, izobraževanjem za posebne potrebe ter inkluzijo, kakor tudi s profesionalnimi veščinami in uporabo (načrtovanje in priprava, delo z drugimi odraslimi, spodbujanje varnega učnega okolja, ki pa naj vsebuje izzive ter uporaba različnih učnih strategij in ocenjevanja).

Na univerzi v Kölnu, Nemčija, izvajajo programe za inkluzivno izobraževanje, kjer študenti-bodoči učitelji na rednih in posebnih šolah delajo 'v tandemu', ko gre za refleksijo hospitacij, poučevanje predmeta in ocenjevanje. Podoben sodelovalni pristop izvajajo tudi na univerzi v Siegnu. V programu 'Grundschule – Forderschule – Gemeinsamer Unterricht' (Osnovna šola – posebna šola – inkluzivno izobraževanje) lahko študenti izobraževanja za osnovne in srednje šole hospitirajo na raznih posebnih in rednih šolah, obravnavajo perspektive različnih poklicev na šoli in sodelujejo v okviru seminarjev in razprav.

Na Norveškem so začeli izvajati nov obvezen program 60 kreditnih točk, imenovan 'Pedagogika in veščine'. Program traja prva tri leta izobraževanja in ima za cilj razvijati znanje o predmetih, metodološke kompetence in veščine za obvladovanje relacijskih in socialnih problemov. Poleg tega študenti delajo diplomu (15 kreditnih točk), ki vsebuje teme, pomembne za omenjeni program.

V spodnjem primeru študenti ZIU delajo z ljudmi z invalidnostmi in pridobivajo izkušnje za uporabo v lokalnih šolah.



Na Oddelku za izobraževanje Univerze na Cipru, študentom ZIU predstavijo teoretični okvir Študija invalidnosti. Spodbujajo jih, da teme povezujejo s programom inkluzivnega izobraževanja, zato da razvijejo učno prakso, s katero ustrezno upoštevajo kulturo invalidnosti in razvijajo pozitiven odnos do invalidnosti.


Ker kulture invalidnosti ni v nacionalnem učnem načrtu niti v učbenikih, učitelje v okviru študija spodbujajo h kritičnemu razmišljanju in povezovanju teoretičnega okvira z učnimi veščinami. Namen je izdelati intervencijske programe na šolski ravni, da bi lahko razvijali pozitiven odnos in spodbujali socialni model namesto medicinskega oz. dobrodelnega modela invalidnosti.

V tem modulu je predstavljeno delo ljudi z invalidnostmi. Njihovo delo študenti analizirajo v smislu potencialne uporabe pri svojem poučevanju. Občasno osebe z invalidnostmi povabijo v razred, kjer se pogovarjajo o njihovem življenju in delu. Od študentov izobraževanja učiteljev se pričakuje, da vzpostavijo mreže z invalidskimi organizacijami, da zbirajo vire in sodelujejo z lokalnimi šolami, kjer izvajajo intervencijske programe. Modul je del specializacije za študente-bodoče osnovnošolske učitelje.

V raziskavah so ugotovili, da lahko ločene enote ali moduli z vsebinami o učencih s PIP in drugimi manjšinskimi skupinami krepijo 'razlike' med učenci. To potem vodi učitelje v prepričanje, da določenih skupin učencev niso sposobni poučevati, v kolikor niso opravili specialističnega študija. Vendar pa številne države poročajo, da imajo takšni programi pozitiven učinek na veščine, znanje in odnose oz. stališča, kar se potem 'prenaša' v druge programe kakor tudi v praktično delo študentov.

V naslednjem primeru iz Švice je za razvoj potrebnih veščin in znanja uporabljeno e-učenje.

'Učna arena: inkluzivno izobraževanje za posebne potrebe (LAISE)' na Univerzi v Zürichu, Oddelek za izobraževanje učiteljev, je izbirni program, ki združuje problemsko naravnano učenje in 'blended learning', to je mešanico učnih načinov, s katerimi nudijo realistične učne kontekste študentom ZIU. Na platformi e-učenja se obravnavajo primeri učencev s PIP v inkluzivnih okoljih, in sicer na osnovi dokumentov, opisov, videov in pogovorov. Študenti-bodoči učitelji prevzamejo vlogo šolskega tima, ki dela z učencem in ima nalogo, da



izdela zanj individualni učni načrt ter pripravi ustrezne ukrepe za pomoč učencu v šoli. Študenti ZIU in izobraževalci učiteljev so njegovi 'trenerji'. Skupaj obravnavajo ter ocenjujejo učenčeve rezultate. Program razvija znanje o: PIP, sodelovanju, diagnostiki in ocenjevanju za učenje, individualnem načrtovanju izobraževanja, diferenciaciji in individualizaciji poučevanja.

V Nemčiji so na Univerzi v Bielefeldu oblikovali integrirani program izobraževanja za posebne potrebe. To je dodiplomski in magistrski študij, s katerim želijo premagati strogo ločevanje med splošnim strokovnim izobraževanjem in izobraževanjem za posebne potrebe. Področje posebnega izobraževanja je integrirano v študij 'Izobraževalne znanosti'. Poučuje se preko interdisciplinarne primerjave različnih perspektiv in vključuje razprave o heterogenosti, različnosti in razlikah. Integriran program posebnega izobraževanja se osredotoča na učenje in čustveni ter socialni razvoj. Cilj je pripraviti učitelje za 'šolo za vse otroke'.

3.3.2 Združeni programi

Številne države želijo zagotoviti, da so vsebine o inkluzivnem izobraževanju vključene v vse njihove programe.

Na Finskem so temelji izobraževanja za posebne potrebe obvezni v vseh izobraževanjih učiteljev, čeprav se vsebine na različnih univerzah razlikujejo. Na splošno razpravljajo o tem, da je treba razlike in pedagoške prakse prepoznati ter jih imenovati, učitelje pa seznaniti z njihovo profesionalno dolžnostjo, in sicer da izboljšajo svoje kognitivne in socialne veščine. Od njih pričakujejo, da bodo razvili kompetence za večstransko delo, za sodelovanje s starši in pomoč njim ter da se bodo zavedali svoje vloge v spodbujanju enakosti v družbi. Naučijo pa se tudi izvajati učni načrt za različne učence, in sicer po univerzalnih načelih. Izobraževanje učiteljev v celoti temelji na ideji o učiteljih kot raziskovalcih, ki se jim nudi pomoč pri refleksiji, analizi in stalnem prilagajanju njihovega poučevanja.

V Združenem kraljestvu (Severna Irska), je učni načrt ZIU oblikovan tako, da gradi na atributih študentov-bodočih učiteljev, na znanju in razumevanju politike PIP ter dobre prakse. Razvija njihove kapacitete za delo z učenci vseh sposobnosti. Uporabljajo združeni pristop in študente vseh ZIU programov spodbujajo, da upoštevajo individualne potrebe vseh učencev in temu primerno načrtujejo. Poleg tega so tu




še posebni predmeti in moduli, kjer s študenti bolj eksplicitno obravnavajo politiko in prakso, povezano s PIP.

V literaturi zasledimo, da zahteva združeni pristop skrbno načrtovanje in sodelovanje med fakultetami, če naj bo skladen in učinkovit. Kako lahko ustanove za izobraževanje učiteljev pristopijo k takšnemu načinu, je opisano v spodnjem primeru iz Združenega kraljestva (Škotska).

Univerzi v Aberdeenu je Škotska uprava (2006–10) namenila sredstva, da razvijejo nove pristope k izobraževanju učiteljev za inkluzivno izobraževanje in zagotovijo, da bodo novo kvalificirani učitelji: (1) bolj osveščeni in bodo imeli večje razumevanje za izobraževalne in socialne probleme/teme, ki lahko vplivajo na otrokovo učenje; (2) in bodo razvili strategije za pomoč pri reševanju takšnih težav. Delo upošteva širši koncept izobraževalne inkluzije in pritiske za izključenost, povezane z migracijo, mobilnostjo, jezikom, etničnostjo in medgeneracijsko revščino.

Za reforme programov inkluzivnega izobraževanja učiteljev v Aberdeenu so bili ključnega pomena trije koncepti: (1) razumevanje, da pomeni izziv inkluzivne prakse spoštovanje in odzivanje na človeške razlike na načine, ki učence vključujejo in ne izključujejo iz tega, kar je običajno na razpolago drugim v vsakodnevem življenju v razredu. Takšno razumevanje je očitno, kadar (2) učitelj deluje tako, da to, kar je običajno na voljo vsem, razširi in ne dela nekaj 'dodatnega' ali 'drugačnega' od tistega, kar je na voljo ostalim, To je zapleten pedagoški napor, ki je odvisen od (3) premika v mišljenju o poučevanju in učenju od tega, kar deluje za večino učencev, z 'dodatkom' za tiste, ki imajo težave, do ustvarjanja pouka in učnih priložnosti, ki omogočajo vsem učencem sodelovanje v življenju razreda (Florian in Rouse, 2009). Medsebojna povezava gornjih treh ključnih konceptov se v praksi izraža kot interakcija učiteljevega 'vedenja', 'delovanja' in 'prepričanja'. To je enako kot Shulmanova (2007) konceptualizacija strokovnega učenja kot vajeništva glave (znanje), roke (veščina ali delovanje) in srca (stališča in prepričanja).

V praksi predstavljajo omenjene ideje osnovo kurikularnih reform podiplomskega študija v izobraževanju ter so usklajene z vsebino štiriletnega dodiplomskega izobraževalnega programa. Pristop, uporabljen v projektu Inkluzivna praksa, spodbuja študente-bodoče učitelje, da razmišljajo širše o odgovornosti za učenje otrok.



Gornji primeri prikazujejo razvoj izobraževanja učiteljev za inkluzijo v okviru programov, katerih namen je povečati znanje in razumevanje ključnih problemov okoli inkluzije, pedagogike in prakse, da se zadovoljijo različne potrebe v razredu. Premik vzdolž kontinuuma od uvajanja modulov, ki 'pokrivajo' inkluzijo, k situaciji, kjer vsi študenti ZIU študirajo po enakem učnem načrtu za vključevanje vseh učencev, pa bo zahteval povečano sodelovanje med izobraževalci učiteljev s potrebnim strokovnim znanjem in njihovimi kolegi na drugih fakultetah. Reforme večjega obsega bodo zagotovile, da bodo šole, povezane z ustanovami visokošolskega izobraževanja zgled učinkovite inkluzivne prakse in usklajenosti v smislu ključnih sporočil.

3.4 Stališča in vrednote v začetnem izobraževanju učiteljev

Pomen stališč in vrednot v izobraževanju učiteljev je tema, ki je obravnavana v vrsti poročil. Kot pravi Forlin (2010), vpliva inkluzivno izobraževanje neposredno na učiteljev življenjski nazor ter predstavlja izziv njegovemu najglobljemu prepričanju o tem, kaj je prav in pravično.

Ryan (2009) je proučeval stališča učiteljev začetnikov in opredelil stališče kot večdimenzionalno značilnost, sestavljeno iz: kognicije (prepričanja in znanje), ki vpliva na dejanja (vedenje) in afekt (čustva).

Pomen pozitivnih izkušenj za spreminjajoča stališča je bil obravnavan v več državah. Čeprav izgleda, da izobraževanje učiteljev vpliva na stališča, vrednote in prepričanja, je le malo primerov v poročilih držav o najboljših načinih za doseganje takšnih sprememb. Dokazi z vseh delov projekta pa podpirajo mnenje, da gre tu za način delovanja v svetu, ki je bistven za inkluzivno prakso in ga ni moč doseči s prenosom znanja ali odključati na seznamu kompetenc.

Na Karlovi univerzi v Pragi, študenti posebnega izobraževanja v kombinaciji z drugimi predmeti (ki bodo učitelji v rednih šolah) sodelujejo v projektu 'En dan življenja skozi vaše oči' ('Jedeme v tom s vámi').

Ker je izobraževanje učiteljev za inkluzijo bolj učinkovito, če uporabljamo konkretne prikaze in ne verbalne ali abstraktne predstavitve, študenti-bodoči učitelji doživljajo izkušnjo javnega



prevoza kot (a) oseba v invalidskem vozičku, in (b) kot asistent osebi z invalidnostjo. Na ta način razvijajo vrsto kompetenc, vključno z reševanjem problemov, komunikacijo, samorefleksijo, timskim delom, prožnostjo in sposobnostjo prepoznati neetična in drugače neprimerna stališča ter vedenja v družbi.

Študenti-bodoči učitelji se seznanjajo s fizičnimi in socialnimi ovirami, s katerimi se ljudje z invalidnostjo soočajo vsak dan. Na osnovi zapisanih refleksij o teh izkušnjah postanejo zagovorniki pravic ljudi z invalidnostjo, istočasno pa takšen konkreten pristop lahko uporabijo za ustvarjanje inkluzivnega okolja v svojem bodočem razredu/šoli.

V Avstriji je v dokumentu Ministrstva za šolstvo zapisano:

‘Ena osrednjih nalog izobraževanja za osnovnošolsko in srednješolsko stopnjo je spodbujati učitelje h kritičnim razpravam in refleksijam lastnih stališč ter konceptov o invalidnosti, z namenom da se premagajo segregacijska stališča.

Vsak študent se mora seznaniti z relevantnimi konceptualnimi in operativnimi pristopi (paradigmami) izobraževanja za posebne potrebe in za inkluzivno izobraževanje ter z njuno evolucijo v zgodovinskem okviru. Študente se spodbuja, da razmišljajo o temeljnih etičnih vprašanjih v zvezi z določenimi vzorci in da zavestno sprejemajo vrednostne odločitve’ (Feyerer, Niedermair in Tuschel 2006, str. 16).

V poročilu Avstrije je zapisano, da so imeli vsebina in metode, uporabljene v interdisciplinarnem modulu o ‘inkluziji’ pozitiven učinek na stališča študentov-bodočih učiteljev o skupnem izobraževanju učencev z in brez invalidnosti. V času projekta o samozavedanju so na Pedagoški akademiji v Salzburgu študenti-bodoči učitelji poročali tudi o trajnostnem vplivu njihovih stališč do ljudi z invalidnostmi.

3.5 Povzetek

Poglavje predstavlja usmeritev k skupnim jedrnim vsebinam programov izobraževanja učiteljev za poučevanje vseh učencev in mladostnikov; posebej pa se je treba osredotočiti na pedagogiko za predmetne učitelje, ki bodo učili v srednjih šolah.

Primeri v poročilih držav kažejo, da je možno v programe vključiti vsebine, ki ozaveščajo študente-bodoče učitelje o različnih potrebah učencev – ne le tistih s posebnimi izobraževalnimi potrebami in



invalidnostmi – ampak tudi mnogih drugih, ki so ranljivi za neuspeh in izključevanje.

Ti primeri poudarjajo potrebo po večjem sodelovanju znotraj ustanov za izobraževanje učiteljev in nadaljnje integracije takšnih vsebin v vse programe izobraževanja učiteljev. Govorijo tudi o potrebi po izkušnjah in priložnostih za interakcijo in za razprave, ki vplivajo na stališča in vrednote študentov. Richardson (1996) trdi, da imamo stališča in prepričanja v glavi v ločenih predalčkih, kar učiteljem omogoča, da predstavijo stališča, ki podpirajo socialne pravice in enakost možnosti, medtem ko v razredu delujejo v nasprotju s tem. Pomembno je, da smo si na jasnem o idejah in prepričanjih študentov-bodočih učiteljev ter da se pogovorimo o kakršnihkoli napetostih med temi prepričanji in njihovim poučevanjem.



4. UČNA PRAKSA

Učna praksa je ključna sestavina začetnega izobraževanja učiteljev, toda čas, ki ga študenti-bodoči učitelji preživijo v šoli, se razlikuje od države do države. Nekatere države gredo v smeri modela usposabljanja, ki temelji bolj na praksi, medtem ko imajo druge v zvezi s tem pomisleke, in sicer da so rezultat takšnega pristopa 'učitelji tehniki', ki jim manjka akademska strogost, značilna za programe na visokošolskih ustanovah za izobraževanje učiteljev.

Praksa se razlikuje tudi glede iskanja mest za učno prakso po šolah. Manjše število držav uporablja centraliziran sistem, medtem ko druge omogočajo študentom-bodočim učiteljem, da si sami poiščejo mesto za učno prakso. Na Islandiji, na primer, študenti ZIU opravljajo učno prakso na isti šoli tri leta in si tako pridobivajo izkušnje, medtem ko v večini ostalih držav študente spodbujajo, da si izkušnje pridobivajo na različnih šolah in krajih.


V Združenem kraljestvu (Anglija), je Nacionalna inšpekcijska agencija Ofsted (2008) opredelila raznolikost mest za učno prakso kot ključni element kakovosti začetnega izobraževanja učiteljev. Številne države poročajo o težavah pri iskanju zadostnega števila kakovostnih mest, zlasti inkluzivnih, kar predstavlja veliko oviro pri učinkoviti integraciji teorije in prakse.

Da bi zagotovili možnosti za delo neposredno z učenci z različnimi potrebami, nekatere države omogočijo študentom opravljanje učne prakse v posebnih šolah ali v lokalnih skupnostih. Druge države zopet nadomeščajo učno prakso z raznimi simuliranimi izkušnjami kot je razvidno iz naslednjega primera.

V Latviji so možnosti za praktične rešitve omejene glede opravljanja učne prakse, zato študenti-bodoči učitelji razvijajo veščine ocenjevanja, odločanja in odzivanja na določeno situacijo na osnovi igranja vlog in ob analizi posameznih primerov. Študenti ZIU reagirajo na dejstva ter skušajo analizirati situacijo z različnih zornih kotov, tako da iščejo argumente in pomoč vseh vključenih. Vsak ima priložnost povedati svoje mnenje in utemeljiti svoje stališče.

Obravnavajo npr. naslednjo situacijo:

Mati osemletnega dečka z okvaro sluha, ki uporablja invalidski voziček, pride aprila v redno šolo in želi v septembru vpisati otroka v



šolo. Študenti-bodoči učitelji se odločijo, kateri ljudje (učitelji, starši, ravnatelj, socialni delavec, drugi strokovnjaki) bodo sodelovali in kakšna vprašanja naj postavijo, da zadovoljijo izobraževalne potrebe otroka. Študenti ZIU morajo razmišljati o možnih težavah in ustreznih rešitvah za otroka, starše, šolo in vrstnike, kakor tudi za izobraževalno okolje ter fizični dostop za otroka.

Takšen proces študentom-bodočim učiteljem pomaga preurediti pridobljeno znanje o različnih invalidnostih in različnih izobraževalnih potrebah učencev. Izboljšajo veščine reševanja konfliktov, se naučijo bolje odločati, utemeljevati svoja stališča in izboljšati timsko delo – kako vključiti druge strokovnjake. Pomembno je tudi, da na ta način spoznajo, da učitelj sam ne more rešiti vseh problemov ter storiti vsega; vedeti mora, kje vprašati za pomoč in se ne sme sramovati.

V času, ko študenti-bodoči učitelji v Španiji opravljajo učno prakso, imajo 'dvojno mentorstvo': a) strokovnega mentorja v šoli, ki spremlja in ocenjuje njihovo delo po standardnih merilih univerze in b) akademskega mentorja, profesorja, ki tudi spremlja proces, spodbuja refleksijo o učnem procesu v šoli in na koncu študenta oceni.

Tesno in pozitivno sodelovanje med visokošolskimi ustanovami za izobraževanje in šolami je nujno, če naj študenti pridobijo od učne prakse največ. V spodnjem okvirčku je predstavljen finski primer takšne prakse.

V finskem izobraževanju učiteljev sta teorija in praksa tesno povezani. Po določenih teoretičnih predmetih, študenti začetnega izobraževanja učiteljev opravljajo učno prakso, ki traja vsako leto 5-6 tednov. Predavatelji na hospitacijski šoli, kjer študenti opravljajo prakso, ali učitelji na terenu in univerzitetni predavatelji nadzirajo študentsko prakso. So tako rekoč zgled sodelovanja med učitelji ter nudijo širši pogled na učenje v heterogenih razredih. Pogosto več študentov opravlja prakso skupaj, tako da spoznajo skupno poučevanje iz prve roke. Med ali po vsaki učni praksi poteka pedagoški oz. didaktični seminar na univerzi, kjer študentje razmišljajo o izkušnjah, pridobljenih na praksi in na hospitacijah na različnih šolah. Refleksija je pomemben del strokovnega razvoja.

Študenti-bodoči učitelji korak za korakom razvijajo teorijo, ki je osnova za njihovo prakso, zato da se zavedejo svoje izobraževalne filozofije in identitete kot učitelji. Pristop prikazuje pogled na prakso



kot na dvosmerni proces, ki študentom omogoča, ne le da osmislijo znanje, pridobljeno v času študija, temveč le-to vpliva na novo pridobivanje in uporabo teoretičnega znanja.

Podobno idejo o 'pridruženih' šolah je najti na Islandiji. Te šole aktivno sodelujejo v izobraževanju učiteljev, in sicer tako, da sodelujejo v 'učni skupnosti' učiteljev, zaposlenih v šoli in mentorjev visokošolskih ustanov. Takšen pristop pomaga učiteljem, da se vedno bolj zavedajo, kako so ukrepali v različnih situacijah in da razmišljajo o razlogih za njihovo ukrepanje. Tako postane znanje o osnovnem delovanju oz. ukrepu bolj eksplicitno.

Na Univerzi na Malti so kot odziv na različnost začeli izvajati predmet s 4 kreditnimi točkami, ki ga ocenijo na osnovi projekta v času 6-tedenske učne prakse. Študenti-bodoči učitelji morajo identificirati učenca ali skupino učencev z različnimi močnimi točkami in potrebami. Nato načrtujejo, izvajajo in ovrednotijo štiri ure, ki so namenjene tem različnostim ter pišejo dnevnik s krajšimi refleksijami o učnem procesu, o katerem se nato pogovarjajo s kolegi študenti. Predavanja v okviru tega predmeta predstavljajo uvod v teme odprtosti do različnosti, človekove pravice do kakovostnega izobraževanja in diferenciranega poučevanja kakor tudi načrtovanje individualnega učnega načrta. Študenti začetnega izobraževanja učiteljev opazijo, kako so premagali strah pred delom z učenci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo individualizirano učenje ter pridobili na zaupanju pri delu z njimi. Predmet vodi k uspešni inkluziji učenca, ki bi bil v nasprotnem primeru na nek način izključen iz razreda in k izboljššanemu sodelovanju s starši ter podpornim osebjem.

Gornji primer poudarja potrebo po integriranih pristopih, znotraj katerih ustanova za izobraževanje učiteljev in hospitacijske šole sodelujejo z namenom, da se vzdržuje stalen dialog o študentovem delu in napredovanju v času učne prakse.

V nekaterih programih izobraževanja učiteljev v Litvi imajo študenti-bodoči učitelji na začetku študija refleksivno opazovalno prakso. Več tednov preživijo na različnih hospitacijskih lokacijah, kjer imajo priložnost opazovati, razmišljati in razpravljati o različnih praktičnih situacijah. Hospitacije oz. t.i. opazovalno prakso imajo tudi v drugih državah (npr. v Avstriji, Latviji), kar je v skladu z raziskavami v ZDA (Darling-Hammond in sodelavci, 2005), kjer menijo, da bi morali kandidati za učitelje pridobivati takšne izkušnje od začetka študija



dalje. Zgodnje praktične izkušnje predstavljajo okvir za teorijo in pomagajo študentom-bodočim učiteljem razumeti pomen takšnega učenja.

So države, kjer za vsako leto študijskega programa izdelajo načrt progresivnega razvoja veščin na osnovi učne prakse.

Na Danskem so leta 2007 sprejeli Zakon o usposabljanju učiteljev za osnovno šolo (Folkeskole), ki določa učne kompetence. Le-te študenti pridobivajo v času štiriletnega študija, v okviru katerega je 24 tednov (36 kreditnih točk) učne prakse. Poudarek v posameznih letih je na naslednjem:

- 1 – identiteta učitelja, šole in izobraževalne kulture;
- 2 – cilji, vsebina in ovrednotenje poučevanja;
- 3 – sodelovanje in učno okolje;
- 4 – strokovno poučevanje.

Na Norveškem uporabljajo podoben model, vsakoletna praksa pa se osredotoča na specifične teme: prvo leto – učiteljeva vloga in didaktika; drugo leto – različnost učencev; tretje in četrto leto – šola kot organizacija in strokovna skupnost, sodelovanje s starši in drugimi.

Na Univerzi v Oslu, so 2011/12, začeli obvezen študijski program, in sicer vpišejo študenti matematiko, pedagogiko in en dodaten predmet skupaj z IKT podporo. Program temelji na dejstvu, da postaja šolanje na višji stopnji osnovne šole zahtevnejše, kar se tiče bralnega razumevanja, za kar so najbolj ranljivi učenci z manjšinskim jezikom. Program je povezan s praktičnim usposabljanjem za študente, ki poteka v spomladanskem semestru in traja štiri tedne.

Pred učno prakso poslušajo študenti-bodoči učitelji predavanja o temeljnih veščinah za različne predmete. Nato izdelajo načrt učne ure, v katerega je vključeno nadaljnje razvijanje temeljnih veščin, potrebnih za delo z učenci z in brez norveščine kot prvega jezika. Delo poteka pod nadzorom univerzitetnih učiteljev. Končno v času učne prakse študenti svojo učno uro izpeljejo v večkulturnem razredu, ob prisotnosti visokošolskih učiteljev.

Opisan študijski program razvija širše razumevanje interdisciplinarne



narave 'temeljnih veščin' in pomena sodelovanja s kolegi učitelji, z namenom razvijati te veščine pri učencih. Študenti začetnega izobraževanja učiteljev razvijejo razumevanje, pridobljeno na osnovi raziskav, o tem, kako pomanjkanje bralnega razumevanja v različnih predmetih vpliva na učne izide vseh učencev, zlasti pa tistih z norveščino kot drugim jezikom. Pomembno je tudi, da študentom-bodočim učiteljem omogočimo aktivno uporabo različnih jezikovnih in kulturnih kompetenc, ki jih učenci z drugačnim jezikovnim in kulturnim ozadjem prinašajo v razred.

Čeprav je tu poudarek na temeljnih veščinah, pa ponazarja primer učinkovit način 'integracije' vsebin v vrsto programov/predmetnih področij, zato da se razvije širše razumevanje interdisciplinarne narave temeljnih veščin in pomen sodelovanja s kolegi učitelji.


V Združenem kraljestvu (Anglija) vire za uporabo v začetnem izobraževanju učiteljev in za strokovni razvoj preskrbi TDA ali Agencija za usposabljanje in razvoj šol: <http://www.tda.gov.uk/>

Gradivo za ZIU vsebuje priročnik za uporabnika, informacije o stebrih za inkluzijo, kratke filme in navodila za opazovanje učnih ur. Enoletni podiplomski programi vključujejo informacije o predmetih in osebno učno nalogo. To je obvezna naloga, ki zahteva od učiteljev intenzivno delo v obsegu 6-8 ur, z enim samim učencem z identificirano učno težavo/invalidnostjo.

Naloga vključuje opazovanje, branje zapisov o učencu in načrtovanje poučevanja, kar študent dela pod nadzorom koordinatorskega za PIP v šoli in koordinatorskega na začetnem izobraževanju učiteljev, ki zastopa program v hospitacijski šoli.

Pridobljene kompetence so: posamezniku prilagojeno poučevanje in učenje, razvijanje pozitivnih stališč in razvijanje odnosa do učenca s PIP/invalidnostjo, praktično znanje o poučevanju in veščine. Prav vsi, tako izobraževalci kot učitelji, študenti ZIU in učenci imajo od tega koristi.

Poročila držav in pregled literature o raziskavah v okviru projekta podpirajo razvoj jasnega konceptualnega okvira, ki študentom pomaga povezati teorijo s prakso. V kolikor te povezave ni, lahko postane šolska praksa vplivnejša od učenja na visokošolski ustanovi in – glede na težave v večini držav pri iskanju dovolj kakovostnih mest za učno prakso – ne podpira razvoja inkluzivne prakse.



V Združenem kraljestvu (Severna Irska), je akademska sestavina programa umeščena v šolsko prakso, kjer se študenti/bodoči učitelji poglobljajo v samorefleksijo in ocenjujejo svoje delo. V zadnjem letu učne prakse študenti-bodoči učitelji tesno sodelujejo z razrednim učiteljem, podpornim učiteljem in drugimi strokovnjaki, da dobro spoznajo enega samega učenca. Nato tega učenca skušajo vključevati ves čas učne prakse. Informacije o učnih prioritetah učenca dokumentirajo kakor tudi njegovo potrebo po pomoči ter upoštevajo vpliv učnih težav/invalidnosti na učenje. V ta namen oblikujejo cilje in ocenijo svojo prakso. Študenti-bodoči učitelji poročajo, da predstavlja omenjena dejavnost velik izziv v zadnjem letu učne prakse, vendar jim nudi tudi veliko zadovoljstva. Ugotovijo, da je celo brez izkušenj, strokovnega znanja in virov možno sprejeti vsakega učenca, mu nuditi občutek pripadnosti, s tem da lahko prispeva k delu v razredu kot eden njegovih koristnih članov. Kompetence pri tem delu so: učitelj kot inkluzivni praktik; sodelavec, raziskovalec, posrednik učenja; nekdo, ki zna diferencirano izvajati in ocenjevati prakso, spremljevalec in evalvator.

Raven in narava pomoči ter nadzor študentov-bodočih učiteljev v času učne prakse so zelo pomembni. Navedeni primeri poudarjajo pomen tesne povezave med visokoškolskimi ustanovami za izobraževanje učiteljev in hospitacijskimi šolami, kot tudi usposabljanje za šolsko osebje, ki sodeluje pri nadzoru prakse. Takšni koraki morajo biti storjeni, če želimo zagotoviti, da bodo sporočila, dana med poukom in teoretične razprave usklajene s tistimi, ki jih s svojim delom posredujejo učitelji in vodilni kader hospitacijskih šol.

4.1 Povzetek

V tem razdelku je bil obravnavan pomen šolske prakse oz. hospitacij za študente-bodoče učitelje. V tej zvezi pravita Hagger in Macintyre (2006) naslednje: 'Karkoli se morajo študenti-bodoči učitelji naučiti, da bodo uspešno delali v šolah v okviru svojega bodočega poklica, se bodo tega naučili v šolah.' (str. 65)

Čeprav je težko organizirati kakovostne inkluzivne hospitacije, pa poročila posameznih držav vsebujejo številne primere inovativnih praks, kjer skrbno načrtovane izkušnje in kakovostna pomoč študentom-bodočim učiteljem zapolnjujejo vrzel med teorijo in prakso. Nudijo jim tudi priložnost, da preverijo lastna prepričanja in



vrednote ter se lotijo razvoja veščin, ki jih potrebujejo za zadovoljevanje različnih potreb v razredu. Potrebne so sistematske spremembe v večjem obsegu, da se bodo lahko razvile inkluzivnejše šole. Enako obstaja potreba po izobraževalnem ter strokovnem razvoju mentorjev in nadzornikov v šolah kakor tudi izobraževalcev učiteljev. To so teme, ki bodo predstavljene v naslednjih poglavjih.



5. IZOBRAŽEVALCI UČITELJEV

Poročilo o vzajemnem učenju v poklicu izobraževalca učiteljev (Evropska komisija, junij 2010) opredeljuje izobraževalce učiteljev kot 'vse tiste, ki aktivno sodelujejo pri (formalnem) učenju študentov-bodočih učiteljev in učiteljev' (str. 3). To so vsi tisti, ki so vključeni v začetno izobraževanje učiteljev in v nadaljnji strokovni razvoj.

Gornja definicija nakazuje, da so izobraževalci učiteljev zelo heterogena skupina. V pričujočem projektu je poudarek predvsem na izobraževalcih učiteljev, ki delajo na visokošolskih ustanovah za izobraževanje učiteljev, čeprav je vsebina poročila namenjena tudi izobraževalcem učiteljev na šolah in tistim v drugih okoljih.

V nekaterih državah imajo izobraževalci učiteljev na visokošolskih ustanovah visoko akademsko izobrazbo (magisterij ali doktorat) za relevantno predmetno področje. Bogate učne izkušnje, vključno s poučevanjem učencev iz različnih okolij se vedno bolj omenja kot prednost. Vendar pa delo Evropske komisije kaže na to, da v številnih državah nimajo določenih zahtev za izobraževalca učiteljev in da je to skupina, ki ni usklajena z ostalimi akademskimi disciplinami.

Snoek, Swenne in van der Klink (2009) so analizirali politične dokumente o izobraževanju učiteljev na mednarodni ravni in ugotovili omejene reference glede strokovnosti izobraževalcev učiteljev. Posledica tega je njihov predlog za proces pripravnosti in nadaljnji strokovni razvoj, da se izboljša status izobraževalcev učiteljev kot specializirane strokovne skupine.

Informacije, zbrane za projekt Agencije, kažejo, da medtem ko imajo visokošolske ustanove za izobraževanje učiteljev, ki izvajajo programe za izobraževanje na področju posebnih potreb, kvalificiran kader, z izkušnjami na tem področju dela, pa se takšno ozadje običajno ne zahteva od izobraževalcev učiteljev v splošnih programih.

V Avstriji morajo imeti izobraževalci učiteljev sedem let delovnih izkušenj kot učitelji. Tako si namreč pridobijo izkušnje vsaj na nekaterih področjih, pomembnih za inkluzivno izobraževanje (npr.: vedenjske motnje, otroci in mladostniki s priseljenkim ozadjem, nadarjeni otroci). V drugih državah so potrebe po relevantnih izkušnjah, pridobljenih v zadnjem času, izrecno navedene. Takšne



sveže učne izkušnje se najbolje povezujejo s prakso v nekaterih visokošolskih ustanovah za izobraževanje učiteljev, kjer izobraževalci učiteljev na hospitacijskih šolah dejansko poučujejo. (npr.: na Finskem).

Države se razlikujejo tudi glede tega, v kakšni meri splošni izobraževalci učiteljev sodelujejo s kolegi, ki imajo specializacije iz področja posebnih potreb/invalidnosti ali različnosti. V večini držav je takšno sodelovanje na neformalni osnovi, čeprav v nekaterih državah, npr. na Malti skušajo narediti premik k večji formalnosti teh stikov. Da bi premostili vrzel med njimi, imajo v nekaterih državah na novo zaposleni učitelji ZIU kvalifikacije oz. izobrazbo na obeh področjih, za splošno izobraževanje ter za izobraževanje za posebne potrebe.

Praktične ovire se omenjajo, na primer, kadar izobraževalci učiteljev ne sodelujejo vsak dan. Geografska lokacija različnih programov in uporaba fizičnega prostora igrajo določeno vlogo. V poročilu iz Avstrije je zapisano, da zaradi težav pri financiranju 'dvojnega osebja', veliko visokošolskih ustanov za izobraževanje učiteljev nudi le omejen model sodelovanja.

Obstaja strinjanje glede tega, da morajo vsi izobraževalci učiteljev delati to, kar pridigajo in da morajo uporabljati širši razpon učnih metod kot pa so omenjene zgoraj. V poročilu iz Združenega kraljestva (Severna Irska) je zapisano: 'Pedagoški pristopi, ki se uporabljajo v okviru programov ZIU morajo spodbujati k sodelovanju refleksiji in razpravam'.

Boyd in sodelavci (2007) menijo, da je element, ki predstavlja velik izziv novim izobraževalcem učiteljev v visokošolskem izobraževanju ta, da je potrebno narediti premik od restriktivnega učnega okolja (ki ga je opaziti v številnih šolah) k širšemu učnemu okolju, kjer so prisotni še drugi pogoji, kot na primer večje sodelovanje, priložnosti za refleksijo in osebni razvoj ter za širitev strokovnih meja. Za učitelje, ki postanejo izobraževalci učiteljev, pravita Swennen in van der Klink (2009) tudi, da je to premik v čisto drug poklic, ki zahteva zlasti kompetence drugega reda poučevanja (i.e. poučevanje o poučevanju).

Izobraževalci učiteljev bi morali biti zgled inkluzivne prakse za študente-bodoče učitelje, toda Burns in Shadoian-Gersing (2010) v tej zvezi ugotavljata, da je to problematično, ker si je le malo sedanjih



učiteljev in izobraževalcev učiteljev v času svojega izobraževanja lahko pridobilo osebne izkušnje inkluzivnih okolij.

Avtorji španskega poročila so tudi prepričani, da bodo imele največji vpliv na bodoče izobraževanje učiteljev za boljšo inkluzivno prakso tiste učne metode, v katerih bodo učitelji ZIU uporabili ista načela in izvajali metodologijo inkluzije. Na primer:

- pokazati sprejemanje in spoštovanje za razlike med študenti, kar bogati njihovo poučevanje;
- zavedati se začetne točke vsakega posameznega študenta, ocenjevati to, kar vedo o temah, s katerimi bodo imeli opravka, preden se jim nudi nove učne izkušnje ali obravnava ustrezne vsebine;
- spodbujati aktivne in sodelovalne učne izkušnje, kjer se upošteva različnost veščin, načine učenja in motivacije študentov;
- spodbujati možnost diverzifikacije učnih vsebin, omogočiti študentom izbiro ter uporabo različnih načinov izražanja naučenega;
- diverzificirati ocenjevanje, zbirati različne podatke o napredku in uspehu študentov-bodočih učiteljev;
- vaditi sodelovalno delo med študenti, medtem ko se izrecno poudari odgovornost posameznih študentov za njihov napredek;
- uporabiti informacijsko tehnologijo in komunikacijo za lažji dostop in sodelovanje študentov-bodočih učiteljev;
- razvijati vrednote in etiko, povezano s pravico vseh do kakovostnega izobraževanja;
- stalno in z različnimi postopki podpirati kritično refleksijo o prepričanjih in stališčih do različnosti in kako to obravnavati v inkluzivnih okoljih.

Poročilo Islandije podobno poudarja potrebo po izobraževalcih učiteljev, ki bi dejansko delali tako kot govorijo, to je, da bi učili in delali tako, kot to pričakujejo od študentov-bodočih učiteljev, in sicer da ponudijo različne pristope k inkluzivni pedagogiki. Na Univerzi na Islandiji imajo izbirni predmet za vse študente-bodoče učitelje, ki se osredotoča na inkluzivno izobraževanje, poučujeta pa ga skupaj izobraževalec učiteljev in inkluzivni učitelj iz obvezne šole.



Predstavljen je okvir kurikularne zasnove, nato pa skušajo študenti oblikovati učno okolje za skupino različnih učencev.

Poleg predavanj in seminarjev programi vedno bolj nudijo priložnosti za razpravo in refleksijo. Ustanove sodelujejo z različnimi učitelji, mentorji in drugimi relevantnimi nosilci interesov. Na Poljskem pa vključuje praksa še aktivnejše metode, kot je snemanje pouka za analizo in igranje vlog. Večina držav zdaj uporablja mešanico formalnejših metod skupaj s samousmerjenim in problemsko naravnanim učenjem. Inovativna praksa vključuje načela, kot so univerzalni načrt in različni načini predstavitve vsebine ob spodbujanju sodelovanja in izražanja mnenj.

5.1 Strokovni razvoj

V številnih državah visokošolske ustanove izobraževanja učiteljev organizirajo izobraževanje za svoje izobraževalce učiteljev. Izobraževanje je organizirano v obliki formalnih akreditacijskih programov, kot posredovanje informacij, prisotnost na nacionalnih in mednarodnih konferencah ali v obliki raziskovalnih dejavnosti. Vendar so te priložnosti večinoma na voljo izobraževalcem učiteljev na visokošolskih ustanovah, zelo malo pozornosti pa so deležni izobraževalci učiteljev na šolah.

V Estoniji izvajajo vse univerze programe 'Poučevanje na višji stopnji izobraževanja', ki vsebujejo vidike različnosti v družbi. 'Program Eduko' pa vsebuje tudi dejavnosti za nadaljnje izobraževanje učiteljskega kadra, katerega se spodbuja da se udeležujejo tečajev in konvencij, seminarjev, poletnih ali zimskih šol na temo izobraževanja učiteljev. Leta 2008 je Center za kompetence učiteljev v Litvi oblikoval smernice za usposabljanje mentorjev in tutorjev na šolah.

Na Švedskem izobraževalci učitelj razvijajo veščine na osnovi tesnih stikov s šolami, vključno z nadzorom študentskih praktičnih dejavnosti in z akcijskimi raziskavami. V Belgiji (flamska skupnost) izobraževalci učiteljev cenijo zlasti akcijske raziskave in sodelovanje z dodiplomsko-dodiplomskimi programi (drugi dodiplomski študijski program s strokovno specializacijo) za posebne izobraževalne potrebe, ki se izvajajo v isti ustanovi.

Šolsko vodstvo in mentorji v šolah igrajo pomembno vlogo v začetnem izobraževanju učiteljev. Tudi zanje bi morali organizirati ustrezen strokovni razvoj.



Čeprav so v večini držav izobraževalci učiteljev individualno vključeni v nacionalna in mednarodna omrežja, projektne ali raziskovalne skupnosti, pa ni zaslediti prav veliko usklajenosti pri imenovanju izobraževalcev učiteljev in njihovem stalnem strokovnem razvoju, ki je pogosto na 'ad hoc' osnovi. Nedavne raziskave (Boyd et al., 2006; Murray, 2005) ugotavljajo, da je uvajanje oz. pripravnštvo novo imenovanih izobraževalcev učiteljev v poklic neenako in včasih nezadovoljivo, pogosto se odvija na posameznih oddelkih in na osnovi neformalnega učenja. Sistematično uvajanje izobraževalcev učiteljev ter njihov nadaljnji strokovni razvoj, zlasti v zvezi z zadovoljevanjem različnih potreb v razredu, je torej treba razviti, če hočemo izboljšati izobraževanje učiteljev za inkluzijo.

5.2 Povzetek

Izobrazba in izkušnje – in seveda vloga – izobraževalcev učiteljev po Evropi se zelo razlikujejo, kakor se razlikujejo tudi priložnosti za sodelovanje med fakultetami in sodelavci na šolah. To lahko vpliva na razvoj programov, ki spodbujajo inkluzivno prakso. Podobno je s priložnostmi za uvajanje in strokovni razvoj, ki niso usklajene niti za izobraževalce učiteljev na visokošolskih ustanovah niti za tiste, ki delajo po šolah. To je področje, ki nujno zahteva našo pozornost, kajti 'skriti poklic' izobraževalca učiteljev je treba poglobljeno razviti (Evropska komisija, 2010, str. 1).



6. UČITELJEVE KOMPETENCE


Nad 75% držav, sodelujočih v projektu, beleži vsaj neko obliko kompetenc ali standardov za učitelje. Večinoma se o njih dogovorijo na nacionalni ravni. V nekaterih državah je to podprto z zakonodajo, medtem ko druge države dajejo smernice, a ne delujejo na zakonski osnovi. V manjšem številu držav se o takšnih zadevah ne dogovarjajo centralno, temveč je vodenje zaupano posameznim visokošolskim ustanovam za izobraževanje učiteljev, bodisi na nacionalni ali regionalni ravni. Ne glede na obstoj zaželenih standardov oz. kompetenc, pa so posamezne ustanove samostojne pri praktičnem oblikovanju in izvajanju programov. Povzetek informacij iz držav o ZIU in uporabi kompetenc za inkluzivno izobraževanje je dostopno na: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek in sodelavci (2009) menijo, da je 'komplementarna prednostna naloga za države, da imajo izdelano jasno in natančno izjavo oz. profil tega, kar se od učiteljev pričakuje, da znajo in kako to delati' (str. 2). Na razpravah v času projekta so eksperti izrazili mnenje, da je ob porastu tržno usmerjenih izobraževalnih sistemov, kjer lahko šole kupijo usposabljanje od vrste ponudnikov, izvajanje dogovorjenih kompetenc vedno bolj pomembno. Zagotoviti je namreč treba skladnost v razvoju politike in prakse izobraževanja učiteljev in v vrednotenju njegove učinkovitosti.

Izraza 'kompetence' in 'standardi' nista zamenljiva in definicije v nadaljevanju so bile dogovorjene na ravni ekspertov, in sicer za uporabo v Projektu TE4I.

- Standardi se na splošno nanašajo na sklop ukrepov, na osnovi katerih se ovrednotijo programi izobraževanja študentov-bodočih učiteljev/učiteljev – seštevke izidov ob koncu študijskega programa.
- Študenti začetnega izobraževanja učiteljev in učitelji kompetence razvijajo postopoma, pri čemer vedno bolj obvladujejo različna okolja in situacije. Predstavljajo temelje ZIU in osnovo za nadaljnji strokovni razvoj.

Tema razdelka 3.3 so samostojni, integrirani ali združeni modeli izobraževanja učiteljev, ki tudi vplivajo na razvoj standardov in kompetenc. Medtem ko nekatere države v splošnih učiteljskih



strokovnih standardih ali izjavah o kompetencah za ZIU pokrivajo predvsem vidike inkluzivne prakse, pa druge države postavljajo bolj specifične zahteve, katerih cilj je spodbujanje večjega razumevanja inkluzije. S tem se pojavi dilema, o kateri smo že govorili, in sicer ali naj takšne teme združimo v splošne kompetence, česar rezultat bo izguba fokusa – čeprav dolgoročno takšen pristop predstavlja ideal.

Na Portugalskem je načelo inkluzije integralni del kulture države. Kompetence za inkluzivnega učitelja niso eksplicitno navedene, ampak so nekaj, kar se pričakuje od vseh osnovnošolskih učiteljev. Vključujejo:

- razvijanje učnega načrta v inkluzivnem okolju, integriranje znanstvenega znanja in veščin, potrebnih za spodbujanje učenja;
- organiziranje, razvijanje in vrednotenje učnega procesa, ki temelji na konkretni analizi posamezne situacije, na različnosti znanja, veščin in izkušenj, ki jih ima vsak učenec, ko začne oz. nadaljuje z učenjem;
- razvijanje interesa za ljudi in spoštovanja do drugih ljudi in kultur ter spodbujanje učenja drugih jezikov, mobiliziranje razpoložljivih virov;
- spodbujanje aktivnega sodelovanja učencev, sodelovanje in solidarnost ter spoštovanje demokratičnega izobraževanja.

V Franciji so določili 10 veščin, ki jih morajo obvladati vsi učitelji. Podrobnosti glede vidikov teh veščin, ki so nujne za razvoj inkluzivne prakse so opisane v poročilu Francije.

Visokošolska ustanova za izobraževanje osnovnošolskih učiteljev v flamski skupnosti v Belgiji je izvedla raziskavo, da ugotovijo glavne kompetence, ki jih potrebujejo inkluzivni učitelji v osnovnošolskem izobraževanju kot osnovo za kurikularno prenovo. Medtem ko so na začetku iskali kompetence, povezane s strokovnim znanjem o posebnih potrebah, pa jih ob zaključku raziskave niso več smatrali kot najpomembnejše za inkluzivno prakso. Naslednje kompetence so bile izbrane kot bistvene za inkluzijo, zlasti zadnja točka, ki se nanaša predvsem na naslednja stališča: skrbeti za dobrobit učencev; diferenciacija učnega načrta, pomoč in evalvacija (po možnosti v razredu); poglobljena komunikacija s starši; sodelovanje z zunanjimi kolegi in kolegi znotraj razreda; radovednost, kritično mišljenje; fleksibilnost in občutek odgovornosti.




V poročilu Norveške je zapisano, da: 'bodoči učitelji ne bodo zgolj sposobni prepoznati posebnih potreb v učencih in jih z ustreznimi ukrepi zadovoljiti ... od njih, kot učiteljev, se pričakuje, da se bodo pri individualnih učencih srečali z učnimi težavami in jih znali preprečiti. Poučevanje bodo prilagodili sposobnostim in pogojem individualnih učencev. Vzdrževali bodo dobro (inkluzivno) razredno okolje' (str. 5). Od norveških kandidatov za učitelje se pričakuje, da bodo poznali cilje izobraževanja, vrednostno osnovo in zakonsko osnovo izobraževanja kot tudi učenčeve pravice.

V Avstriji na kompetence gledajo kot na osebne predpogoje, potrebne za uspešno obvladovanje situacij; vsebujejo kognitivne in tudi metakognitivne ter motivacijske vidike. Kompetence, ki jih zahteva inkluzivno izobraževanje, so bile objavljene v dokumentu Ministrstva za izobraževanje (Feyerer et al, 2006) ter vsebujejo:

- diferenciacijo in individualizacijo, izobraževanje, kjer je v središču učenec;
- uporabo in izdelavo učnega gradiva, oblikovanje učnih okolij;
- ocenjevanje, povratne informacije in ovrednotenje učenčevih dosežkov;
- sodelovanje z učitelji, starši in praktiki iz drugih disciplin;
- refleksijo in prilagajanje lastnih vrednot, stališč in delovanja;
- medkulturno učenje, učenje o enakosti spolov, in izobraževanje nadarjenih učencev;
- avtonomno nadaljnje usposabljanje na osnovi raziskav, izkušnje;
- zagotavljanje kakovosti in razvoj šole (npr.: uporaba indeksa inkluzivnosti);
- dobre odnose z vsemi šolskimi partnerji, z namenom pozitivno vplivati na javno mnenje.

Sedem univerz v Združenem kraljestvu (Škotska) je sodelovalo pri izdelavi Okvira za inkluzijo, ki je opora standardom v začetnem izobraževanju učiteljev. Okvir poudarja zlasti kontinuum razvoja ves čas učiteljeve poklicne poti. V Združenem kraljestvu (Anglija, Severna Irska in Wales) vključujejo standardi mnoge od kompetenc, naštetih zgoraj. Predstavljajo integralni del standardov, ki jih pričakujejo od vseh učiteljev.



Profil kompetenc učiteljskega poklica (2007) za Litvo izpostavlja 4 področja kompetenc: skupne kulturne kompetence, strokovne kompetence, splošne kompetence in specialne kompetence. Medtem ko se mnoge od kompetenc na seznamu prekrivajo z zgoraj navedenimi, pa Litva posebej omenja še potrebo po:

- priznavanju pomena domačega okolja za izobraževanje otroka in raznolikost družinskih vrednot;
- poučevanju učencev v skladu s humanističnimi vrednotami;
- ustvarjanju okolja, ki temelji na strpnosti in sodelovanju.

V Češki republiki, na Karlovi univerzi v Pragi, imajo programe za izboljšanje dela s starši. Druge države, kot npr. Slovenija, spodbujajo zamisel o interdisciplinarnem delu in nekatere ustanove vabijo predavatelje iz drugih agencij, da sodelujejo v programih. Na Univerzi v Tartuju, v Estoniji, izvajajo obvezen predmet 'Pedagoška komunikacija', ki omogoča študentom začetnega izobraževanja učiteljev vzpostaviti in vzdrževati stik z otroki in starši iz različnih okolij. Sodelujejo v številnih dejavnostih, ki zahtevajo medsebojno partnerstvo in komunikacijo. To jim omogoča, da razvijajo sposobnost zadovoljevanja različnosti z odprtim in razumevajočim srcem, glavo in preobraženimi stališči.

Pregled projektne literature, poročila držav in študijski obiski nakazujejo, da je reflektivna praksa ključno področje kompetenc za vse učitelje. Vključuje zlasti:

- odprtost ('voljo vedeti' in iskanje boljših rešitev), odgovornost (razmišljanje o učinkih ukrepov na življenjske možnosti učencev) in iskrenost;
- presojo, ki temelji na informacijah, pridobljenih s poizvedovanjem in raziskavami – refleksija-v-akciji in refleksija-o-akciji (Schön, 1983);
- ustvarjalno mediacijo eksterno razvitih okvirov poučevanja in učenja ter dvom o 'sprejetih resnicah' (Pollard in sodelavci, 2005).

Na študijskih obiskih leta 2011 je bilo poudarjeno, da morajo učitelji razviti lastno logiko za ukrepe oz. delovanje, pri čemer imajo podporo šolskega vodstva in inšpektorjev, ki morajo spodbujati 'strokovno svobodo' in inovativne pristope, upoštevajoč različnost med učitelji.



Lauriala (2011) meni, da kompleksnost razredne situacije zahteva 'enkratno in pristno' delovanje učitelja. Zato morajo učitelji razviti lastno strokovno identiteto in znanje, skupaj z osebnimi pedagoškimi teorijami.

Sciberras (2011) trdi podobno. Pravi, da je spoštovanje različnosti učiteljev in ustvarjanje okolij, ki jim omogočajo biti ustvarjalni na svoj enkraten način, bistvenega pomena za razvoj inkluzivne filozofije. Prepričana je, da bo učitelj, ki se čuti spoštovanega in dobiva pomoč upoštevajoč njegovo lastno strokovno različnost, bolj verjetno ustvarjal in omogočal inkluzivno okolje v svojem razredu.

6.1 Ocenjevanje kompetenc

Če želimo ugotoviti vpliv takšnih profilov oz. izjav o kompetencah na ZIU, moramo imeti na voljo usklajen način ocenjevanja dosežkov. Sprememba bo od izobraževalcev učiteljev verjetno zahtevala nove veščine in pristope. Znati bodo morali ugotoviti raven kompetence učiteljev začetnikov in tudi, kaj potrebujejo, da bodo napredovali.


Warford (2011) delo Vygotskyga (1986) o območju bližnjega razvoja aplicira na izobraževanje učiteljev ter pravi, da razvoj lahko podpremo z ugotavljanjem razdalje med tem, kar kandidati za učitelje zmorejo storiti sami in ravniyo, ki jo lahko dosežejo s strateško posredovano pomočjo sposobnejših drugih.

Učni načrt pedagoške akademije v Zgornji Avstriji razlikuje med naslednjimi področji kompetenc: postati strokovnjak za pouk (kompetenca za poučevanje); dobro se razumeti z mladimi ljudmi (izobraževalna kompetenca); imeti uspeh pri delu (samokompetenca); aktivno organizirati šolo (kompetenca za šolski razvoj). Kompetenca o heterogenosti je prisotna na vseh področjih.

Izobraževalci učiteljev so opredelili naslednje stopnje kompetenc:

- naivno delovanje in posnemanje;
- delovanje po načrtu;
- transfer in posploševanje;
- avtonomen nadzor.

Akademija priznava, da vsi študenti-bodoči učitelji ne začnejo z razvojem kompetence na prvi stopnji in da pridobivajo različne



kompetence ob različnem času. Gornje stopnje kažejo na rastočo avtonomijo v delovanju učitelja in v njegovi refleksiji, ki temelji na teoriji in se izogiba 'mehanistične' uporabe kompetenc. Cilj je spodbujati trajnostno interakcijo teorije in prakse, tako da se teoretične vsebine usposabljanja izvajajo v praksi, kakor hitro je mogoče ter da se spodbuja refleksija. Na ta način se prepreči, da bi teoretično znanje ostalo neuporabljeno. Ker kompetenc ne moremo neposredno opazovati, se presoja o nastopu študenta naredi na osnovi zadevne kompetence.

Jansma (2011) primerja strokovno kompetence z ledeno goro, kjer je viden le vrh (ki predstavlja učiteljevo delovanje). Pod površino se nahaja osnova osebnih lastnosti, strokovnih stališč in prepričanj ter strokovni repertoar, ki temelji na znanju in odgovornosti.

6.2 Povzetek

V povzetku so izpostavljene ključne kompetence, ki jih je navedla večina držav kot najpomembnejše za razvoj inkluzivne prakse. To so:

- refleksija lastnega učenja ter nenehno iskanje informacij za premagovanje izzivov in podporo inovativni praksi;
- skrb za dobrobit učencev, sprejemanje odgovornosti za zadovoljevanje vseh učnih potreb in potreb po pomoči ter zagotavljanje pozitivnega etosa in dobrih odnosov;
- sodelovanje z drugimi (strokovnjaki, starši) pri oceni in načrtovanju učnega načrta za zadovoljevanje različnih potreb učencev, skrb za enakost in človekove pravice;
- uporaba različnih 'inkluzivnih' učnih metod, skupinskega in samostojnega dela, primerne cilje učenja, starosti učencev, njihovim sposobnostim/stopnjam razvoja in ovrednotenje učenja ter učinkovitost uporabljenih metod;
- učenje jezikov v večjezikovnih okoljih in uporaba kulturne raznolikosti kot vira.

Razvoj takšnega opisa kompetenc je kritičnega pomena za ZIU, istočasno pa predstavlja podporo učenju ves čas poklicne poti. Temelji na trdnem prepričanju v inkluzivna načela in predanosti letem. Moran (2009) meni, da se lahko izobraževalci učiteljev in študenti-bodoči učitelji le z uporabo in iskanjem širšega pomena kompetenc 'zavedo lastnih identitet in vrednostnih stališč ter ključne



vloge, ki jo imajo pri pripravi in oblikovanju bodočih državljanov za demokratično družbo' (str. 8).



7. ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI IN NADALJNI KORAKI

V večini držav morajo biti programi začetnega izobraževanja učiteljev akreditirani od zunaj, in sicer opravi to osrednji organ in/ali ministrstvo za šolstvo. Stalno zagotavljanje kakovosti lahko tudi izvajajo zunanje inšpekcijske službe (v Angliji je to Ofsted), ki so vključene še v ocenjevanje in izpite. Druge metode zagotavljanja kakovosti vključujejo zunanjo validacijo programov na osnovi pregledov (običajno letno) kakovosti rezultatov študentov-bodočih učiteljev s strani zunanjih izpraševalcev. Kakovost se zagotavlja tudi z notranjimi procesi potrditve programov in validacijo ter z notranjimi procesi samoocenjevanja in izboljšanja kakovosti.

Na Irskem je Učni svet nedavno izdal merila in smernice, ki jih morajo upoštevati ponudniki programov ZIU. Vloga, ki jo igrajo v pregledu in akreditaciji začetnega izobraževanja učiteljev, je čisto nekaj drugega kot akademska akreditacija, kateri so programi enako podvrženi. Slednja temelji na primernosti programa za podelitev diplome, medtem ko je strokovna akreditacija za katerikoli poklic presoja tega, ali program pripravi kandidata za vstop v dotični poklic.

Zagotavljanje kakovosti lahko temelji, kot je to v Estoniji, na samoevalvaciji. Svetovalni organi za programe ZIU (Programski sveti) vključujejo zastopnike vseh nosilcev interesov, vključno s študenti in delodajalci. Odgovorni so za ovrednotenje učinkovitosti programa in za razvoj strateškega načrta. Vendar pa je v poročilu Estonije poudarjeno, da morajo biti delodajalci v večji meri vključeni v ovrednotenje in oblikovanje programov ZIU. Druge države omenjajo tudi pomen vključevanja ljudi z invalidnostmi v načrtovanje programov.

Medtem ko se vedno bolj pogosto pridobiva mnenja nekdanjih diplomantov ali novo kvalificiranih učiteljev v obliki raznih vprašalnikov oz. anket, pa izvaja le malo držav sistematično nadaljnje delo v zvezi z učitelji novinci in z ovrednotenjem ZIU, v katerem je posebna pozornost posvečena inkluziji ali pa je merilo različnost.

V Projektu inkluzivne prakse v Združenem kraljestvu (Škotska) so kot del raziskav projekta spremljali učitelje novince. Želeli so ovrednotiti vpliv reform. V Belgiji (flamsko govoreča skupnost) trenutno razvijajo instrument, s katerim bodo spremljali študente. Z namenom da se ugotovi bodoče spremembe, je potreben bolj temeljit pristop k




ovrednotenju programov in nadaljnje delo z učitelji novinci. Morda bi kot osnovo za presojo 'kakovosti' inkluzivne prakse lahko uporabili dogovorjene kompetence.

Na Irskem nekatere ustanove pridobivajo neformalne povratne informacije preko nekdanjih diplomantov, ki se vračajo po nasvete ali preko seminarjev za diplomante, ki so organizirani z namenom pridobiti povratne informacije o njihovem začetnem izobraževanju. Izvedeti želijo tudi, s kakšnimi izzivi se soočajo v prvem letu poučevanja in kakšne izkušnje so pridobili. Ena od ustanov izobraževanja učiteljev je poročala o nedavnem dogodku, ko so se diplomanti vrnili na akademijo, da bi se udeležili srečanj o PIP/inkluziji, kar bi jim pomagalo v prvem letu poučevanja. Rezultat je bil poletni seminar, ki so ga sestavili učitelji novinci za učitelje novince, z namenom, da obravnavajo probleme, s katerimi so se morali spoprijeti v prvem letu poučevanja.

Na Univerzi v Tampereju, na Finskem, so predavatelji povabili študente na razprave o inkluziji. Takšne dogodke so organizirali tudi za učitelje novince, izkušene učitelje in raziskovalce, kajti razvijali so nov program z naslovom 'Različnost v izobraževanju'.

Organizatorji oz. izvajalci ZIU v Združenem kraljestvu (Wales) so odgovorni za to, da dobi vsak študent t.i. profil za vstop na poklicno pot (Career Entry Profile (CEP)), s katerim si pomaga pri prehodu iz ZIU v poklic, ko začne poučevati v šoli. Učitelji pripravniki so odgovorni za posredovanje profila mentorju, ki je imenovan, da jim pomaga pri prvi zaposlitvi. Profil pomaga učiteljem novincem, da se osredotočijo na dosežke in cilje v zgodnjih fazah učiteljske kariere; da se vključijo v razprave s kolegi, da razmišljajo o tem, kako zadovoljiti svoje potrebe po strokovnem razvoju. Profil predstavlja tudi povezavo med ZIU in šolami, kjer bodo opravljali pripravništvo.

Številne države razvijajo vlogo inštruktorjev v šolah ali mentorjev in zanje organizirajo usposabljanje (npr.: v Avstriji, na Danskem, Švedskem, v Združenem kraljestvu (Anglija)). Za osnovno izobraževanje so na Norveškem odgovorne lokalne skupnosti, ki organizirajo programe za mentorje po šolah. Ustanove izobraževanja učiteljev so bile naprošene, da oblikujejo program 30 kreditnih točk kot izredni študij za učitelje, ki želijo postati mentorji. Program nudi ustrezne kvalifikacije za mentorje in upajo, da bo spodbudil učitelje k razvoju kakovostnega poučevanja.



Na Norveškem je v Beli knjigi o izobraževanju iz leta 2009 zapisano, da predstavlja osip študentov-bodočih učiteljev resen izziv, kakor tudi veliko število učiteljev, ki odhajajo iz učiteljskega poklica. Poročilo navaja:

‘Izkušnje in raziskave so pokazale, da je za učitelje novince nenadna konfrontacija z realnostjo v razredu in popolna učiteljeva odgovornost travmatična izkušnja. Izkušnje v razredu, ki so jih pridobili v času izobraževanja so bile pridobljene v kontroliranem okolju, ob stalni prisotnosti visoko kompetentnih mentorjev ... Novo kvalificirani učitelj pa po drugi strani deluje brez varnostne mreže ... Nič čudnega, da je za nekatere učitelje to preprosto preveč’ (str. 7).

Eden od ciljev njihove reforme v izobraževanju je nuditi mehkejši začetek učiteljske poklicne poti in vseživljenjski razvoj strokovnih kompetenc. Za vse učitelje novince nameravajo organizirati nadaljnjo pomoč v obliki kvalificiranega in izkušenega mentorja. Ta jim bo nudil tako strokovno kot praktično podporo. Pomagal jim bo razviti zaupanje, tako da jim bo omogočil dostop do kolektivnih kompetenc in izkušenj celotne šolske skupnosti. Takšna praksa nudi priložnosti za učenje iz razprav o opazovani praksi v šoli, ki je morda v nasprotju s ključnimi sporočili izobraževanja učiteljev. Poleg tega, da je to način, kako ustaviti potratno rabo učnih virov z izčrpavanjem (osip), pa takšni ukrepi pomoči izboljšajo tudi kakovost poučevanja.

Ob tem se pojavi vprašanje, kako opredeliti kakovost učitelja. Bi morali ocenjevati študente samo na osnovi akademskega uspeha? V koliko naj bi upoštevali in cenili širše rezultate, kako le-te jasno definirati in izmeriti? Potrebne so nadaljnje raziskave, ki bodo proučevale omenjene probleme in jasno opredelile, kakšno naj bo kakovostno poučevanje v inkluzivnih okoljih.

7.1 Povzetek

Tu smo obravnavali teme o zagotavljanju kakovosti izobraževanja učiteljev in nadaljnjem spremljanju učiteljev novincev. Očitno je, da obstaja potreba po strožjem in sistematičnem ovrednotenju programov in nadaljnjem delu z učitelji novinci, kar mora postati refleksivna in vseživljenjska učna naloga oz. ‘stališče’ vseh, ki kakorkoli sodelujejo v izobraževanju učiteljev.



8. ŠIRŠI OKVIR POLITIKE, KI PODPIRA IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV ZA INKLUZIJO

Teme o evropskih in mednarodnih okvirih, predstavljene v 2. poglavju poročila, so bile izpostavljene tudi v poročilih držav in so tu obravnavane bolj poglobljeno.

Številne države so sprejele zakonodajo, ki podpira inkluzijo, medtem ko so druge razvile strategije ali akcijske načrte svetovalne narave. Vedno večji vpliv pa ima *Konvencija ZN o pravicah invalidov*.

Večina držav je pred kratkim doživela oz. doživlja znatne spremembe v izobraževalni politiki in okvirih učnih načrtov, ki so jih spodbudili eden ali več naslednjih dejavnikov:

- zaskrbljenost zaradi slabšega uspeha, kar se kaže v nacionalnih preverjanjih in mednarodnih primerjavah, kot npr. PISA;
- naraščajoče nezadovoljstvo med srednješolci in zgodnji osip;
- spreminjajoča demografija in rastoče število učencev iz različnih kulturnih in jezikovnih ozadij;
- Potreba po prenovi učnega načrta, da se obravnavajo ključne prednostne naloge, npr.: spodbujanje socialne kohezije in obvladanje učinkov sedanje gospodarske klime.

V naslednjem razdelku si bomo pogledali nekaj ključnih problemov, o katerih je govora v razpravah držav, ki želijo te dejavnike obvladati.

8.1 Terminologija

Pri opisovanju ozadja in, še pomembneje, političnega okvira razvoja izobraževanja učiteljev za inkluzijo, je približno v eni tretjini poročil držav zapisana definicija inkluzije. Nekaj držav izraza 'inkluzija' ne uporablja, ampak uporabljajo alternativne izraze, kot so 'šola za vse' (Švedska), 'pozornost do različnosti' (Španija) in 'diferenciacija' (Danska). Države se nahajajo na različnih točkah v odmiku od izraza 'integracija'. Ta izraz je, kot je bilo rečeno v 2. poglavju poročila, večinoma povezan z napotitvijo učencev z invalidnostmi v redne šole, pogosto s poudarkom na individualnih primanjkljajih otroka in ne na omejitvah šolskega okolja.

Medtem ko so številne države že sprejele izraz 'inkluzija' in tudi veliko širše razumevanje koncepta (kot ga predlaga UNESCO,



2009), pa še vedno obstajajo velike razlike v razumevanju in posledično v praksi. Iz poročil držav je jasno razvidno, da države vedno bolj uporabljajo terminologijo, povezano s 'heterogenostjo' in se tudi tu nahajajo na različnih točkah na poti k paradigmi različnosti oz. raznolikosti.

Oznake, na osnovi katerih učence razvrščajo, je potrebno pregledati in se preusmeriti k premagovanju individualnih ovir do učenja. Svetovno poročilo o invalidnosti (2011) pravi: '... dodeljevanje oznak otrokom v izobraževalnih sistemih ima lahko negativne učinke, vključno s stigmatizacijo, zavračanjem s strani vrstnikov, nižjo samozavestjo, nižjimi pričakovanji in omejenimi priložnostmi' (str. 215).

Na splošno pa pomanjkanje dogovorjenih definicij ključnih izrazov ostaja izziv; to je tema, ki jo je specifično navedla v svojem poročilu Slovenija. Tudi francosko poročilo govori o problemu uporabe jezika ter ugotavlja, da se navkljub spremembam v terminologiji koncepti v resnici niso spremenili. V poročilu iz Španije je zapisano: 'Ko je govora o inkluziji, ima veliko učiteljev na vseh ravneh izobraževanja pogosto v mislih določene 'posebne učence in ukrepe', medtem ko bi morala biti naša pozornost do različnosti običajna in splošna dejavnost.'

Takšne negotovosti odražajo razlike v ciljih in funkciji šolanja v družbi ter v podporni ideologiji, kar lahko vpliva na razvoj jasnih ter skladnih politik za inkluzivno izobraževanje.

8.2 Celostne politike za pomoč vsem učencem

Vedno bolj se zavedamo potrebe po celostnih in medsebojno povezanih politikah – da se premik v smeri inkluzivnega izobraževanja ne more zgoditi izolirano, da je potrebna sistemska reforma – zlasti pa večje sodelovanje med organi odločanja in pristopom 'vlade v celoti', ki ga zagovarja OECD (2010).

Portugalski zakon 49/2005 vidi pravico do izobraževanja in stalnega učenja za spodbujanje celostnega razvoja posameznika v premiku k bolj demokratični družbi. Španski sistemski zakon iz leta 2006, ki temelji na trdnih vrednotah, tudi podpira holističen pristop k inkluziji, enakosti in nediskriminaciji. V Franciji zakon iz leta 2005/02 zagotavlja enake pravice in priložnosti, sodelovanje in državljanstvo ljudi z invalidnostmi.



Že leta 1976 je Norveška združila zakonodajo za posebne in redne šole, v nedavnem poročilu 'Pravica do učenja' pa je poudarjen pomen odnosov, sodelovanja in posamezniku prilagojenega učenja za vse.

Nekaj pomembnih načel inkluzivnega izobraževanja in izobraževanja učiteljev je zapisanih tudi v nacionalnih priporočilih Švicarske konference rektorjev univerz za izobraževanje učiteljev (COHEP, 2008). To so: priznavanje dejstva, da so redne šole primeren kraj za inkluzivno učenje vseh otrok in da morajo biti učitelji v rednih šolah sposobni delovati profesionalno in kompetentno v inkluzivnih izobraževalnih okoljih.

V Nemčiji je Stalna konferenca ministrov za izobraževanje in kulturne zadeve zveznih dežel (KMK) v strateškem dokumentu (april 2010) zapisala, da: 'morajo biti vsi učitelji pripravljene in usposobljeni za inkluzivno izobraževanje vseh učencev ... zato da pridobijo potrebne kompetence za delo z različnimi oblikami heterogenosti' (str. 4).

Da pa bi lahko uspešno izvajale takšno politiko in prakso ter podprle premik k večji inkluziji, morajo države prepoznati pomen podpornih vrednot in pozitivnih šolskih ter skupnostnih kultur. Poročilo iz Islandije navaja enega od ciljev, in sicer da pridobijo učenci razumevanje in strpnost do različnosti in do mnogih kultur, ki so na Islandiji in po svetu. Avtorji menijo, da se takšno razumevanje težko razvije, če so šolska okolja in praksa ločeni in učenci niso izpostavljeni različnosti, ki v državi obstaja. V kolikor se študenti ne srečajo s takšno prakso v začetnem izobraževanju učiteljev, bo enako težko pripraviti študente-bodoče učitelje na različnost.

V mnogih državah imajo za nekatere skupine učencev ločene ustanove, kar neizogibno vpliva na izobraževanje učiteljev. Učni načrti in ocenjevalna praksa morajo biti skupaj s pedagogiko oblikovani tako, da učencem z različnimi potrebami omogočijo uspeh. Znotraj istega razreda učitelji delajo na različnih ravneh. Poleg tega morajo poskrbeti, da v primeru širših potreb po pomoči – vključno z zdravstvenimi in socialnimi potrebami – zagotovijo tudi te, in sicer ob tesnem sodelovanju z drugimi agencijami.

V številnih poročilih je izražena potreba po večjem sodelovanju in skupnem izobraževanju za širše skupine strokovnjakov, ki delajo z otroki, kar lahko pripomore k premiku k inkluzivnejšemu sistemu.



Nedavna reforma v Nemčiji je poudarila pomen skupnih pristopov in lokalnega sodelovanja za učence, upoštevajoč učenje po šoli.

Poročilo Agencije o *Zgodnji obravnavi – napredek in razvoj 2005-2010* priporoča izboljšano koordinacijo služb z enotnim razumevanjem različnih poklicev in enotnimi standardi vrednotenja, skupaj s celostno pomočjo družinam preko povezanih politik zgodnje obravnave, otroškega varstva, zaposlovanja, nastanitvenih možnosti, itd.

Čeprav se projekt osredotoča na začetno izobraževanje učiteljev, so številni eksperti posameznih držav poudarili potrebo po kontinuumu izobraževanja in razvojnih priložnostih za učitelje in šolska vodstva, brez 'vrzeli' ali neusklojenosti med različnimi izobraževalnimi sektorji. Na Irskem je Učni svet razvil kontinuum, s katerim opisuje formalne in neformalne izobraževalne ter razvojne dejavnosti za učitelje kot vseživljenjske učence v času njihove učiteljske kariere. Kontinuum obsega začetno izobraževanje učiteljev, pripravništvo, zgodnji in nadaljevalni strokovni razvoj kakor tudi pomoč proti koncu poklicne poti. Vsaka od stopenj se zlije z naslednjo ter se dinamično povezuje z vsemi ostalimi.

8.3 Odgovornost

Z namenom, da se doseže premik k večji inkluziji, sedanji sistemi odgovornosti in njihov vpliv na standarde ter pravičnost zahtevajo našo pozornost. V nekaterih poročilih držav je zapisano, da lahko poudarek na visokih standardih učnega uspeha deluje proti in ne v prid politikam za inkluzijo. V delu Meijerja (2003) je zapisano, da se povečuje napetost med pritiskom na šole za doseganje boljših rezultatov in položajem ranljivih učencev. Forlin (2010) tudi poudarja, da učitelji doživljajo napetosti, če vladna politika od njih zahteva večjo inkluzivnost, istočasno pa podpira šolo v njenih pričakovanjih, da dosega (vedno boljše) uspehe na tradicionalnih izpitih.

Moran (2009) meni, da so izobraževalci učiteljev lahko tudi 'preveč obremenjeni s konformizmom in obrambnim delovanjem po predpisih, ko se trudijo doseči standarde' (str. 3). Svoje delo morajo videti v širšem kontekstu in se zavedati, da mora biti poučevanje postavljeno znotraj demokratičnega dialoga, ki temelji na vrednotah, je etično usmerjen in socialen (Sachs, 2003).

Ugotovitve v UNESCO-vem poročilu *Učne ločnice* (Willms, 2006) dokazujejo, da gresta dober učni uspeh in pravičnost lahko z roko v



roki. UNESCO-ve *Politične smernice o inkluziji v izobraževanju (2009)* govorijo o dveh pomembnih sestavinah kakovosti – kognitivnem razvoju učenca in vlogi izobraževanja pri spodbujanju vrednot in stališč odgovornega državljanstva in/ali ustvarjalnega ter čustvenega razvoja. Ko razmišljamo o tem, kako meriti kakovost v izobraževanju – in izobraževanju učiteljev – , moramo torej imeti pred seboj širšo perspektivo.

8.4 Povzetek

V tem razdelku je bil narejen povzetek širšega političnega okvira, ki je potreben za nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev za inkluzijo in ki poudarja skladnost ključnih tem v državah članicah Agencije, sodelujočih v projektu. V tem delu je zlasti poudarjena potreba po:

- usklajeni terminologiji okoli inkluzije in različnosti ter jasno razumevanje podporne ideologije;
- celostne in medsebojno povezane politike ter izboljšano sodelovanje med strokovnjaki;
- večja jasnost okoli odgovornosti in konflikta med visokimi akademskimi standardi in inkluzivnem izobraževanju.



9. KLJUČNI PROBLEMI IN IZZIVI

Ta razdelek povzema ključne probleme in izzive, ki so navedeni v poročilih držav, podprti pa so tudi z aktualno literaturo in evropskimi ter mednarodnimi okviri, predstavljenimi v 2. poglavju. Podana je analiza, ki je osnova za priporočila v 10. poglavju.

9.1 Problemi v izobraževanju učiteljev

Na poti k bolj inovativnim pristopom k izobraževanju učiteljev obstaja vrsta zahtev, ki, kakor pravi Bates (2005), izhajajo iz političnih pričakovanj, birokratskih standardov in zahtev specifičnih interesov skupnosti. V tem razdelku bo govora o ključnih problemih, ki jih je potrebno rešiti, če hočemo doseči robustne in trajnostne spremembe v izobraževanju učiteljev.

9.1.1 Rekrutiranje in ohranjanje učiteljev

V Evropi so problemi, povezani z rekrutiranjem in ohranjanjem učiteljev zelo različni. V eni skupini držav, vključno s Francijo in Nemčijo, je število tistih, ki bi radi postali učitelji večje od števila delovnih mest. Na Finskem in Irskem je učiteljev tudi dovolj. V Avstriji novopečeni učitelji presegajo število praznih mest. V drugi skupini držav pa se oblast trudi, da bi zapolnila mesta v programih izobraževanja učiteljev in prazna delovna mesta učiteljev z ustreznimi kvalificiranimi kadrom. Zlasti je problematično rekrutiranje učiteljev matematike in znanosti na srednji stopnji.

Starostni profil učnega kadra je tudi problem, kajti veliko število učiteljev se bo v naslednjih 10 letih upokojilo in vrsta izobraževalnih sistemov nadomešča učitelje z naraščajočim številom polstrokovnjakov, ki zasedajo različne vloge (Moon, 2007).

Vendar pa ni dovolj, da samo zapolnimo prazno mesto učitelja; bistveno je, da privabimo ljudi s pravimi vrednotami, stališči, kompetencami in znanjem. Raziskave, ki so jih opravili Auguste in sodelavci (2010) kažejo, da najuspešnejši svetovni izobraževalni sistemi izberejo vse svoje učitelje izmed najboljših diplomantov in tako ustvarijo medsebojno delujoče ravnotežje med visoko selektivnostjo in vabljenimi delovnimi pogoji; le maloštevilne evropske države to dosega.

V državah kot sta Nemčija in Francija, status učitelja kot državnega uradnika nudi varnost in stabilnost. V nekaterih območjih Združenega



kraljestva pa je potrebno dodatno plačati, da privabijo učitelje za predmete na srednji stopnji, kjer učiteljev primanjkuje. Manj problemov je na osnovni stopnji, zlasti odkar je začetno izobraževanje učiteljev v večini držav postalo domena visokošolskih ustanov za izobraževanje. S tem se je izboljšal sam status osnovnošolskega učitelja. Vendar pa je potrebna natančnejša analiza dejavnikov, ki vplivajo na ponudbo učiteljev na osnovni in srednji stopnji, da bo lahko oblikovati ustrezno politiko za to področje.


Moran (2009) je prepričana, da morajo učitelji obuditi svoj status in dostojanstvo; da so vodilni intelektualci družbe in ne 'izvajalci programov drugih ljudi'. Takole zaključí: 'Tisti, ki se osredotočajo zgolj na tehnike poučevanja in na standarde učnega načrta in se ne ukvarjajo s širšimi socialnimi ter moralnimi vprašanji svojega časa, spodbujajo osiromašeno mnenje o poučevanju in učiteljski strokovnosti' (str. 15).

Nadaljnje delo je potrebno v zvezi s procesi izbora kandidatov za programe začetnega izobraževanja učiteljev. Kako sprejeti odločitve o vrednotah in stališčih potencialnih učiteljev? Očitno je, da izpolnjeni pogoji za vpis ali sprejemni izpiti takšne informacije ne nudijo (glej razdelek 2.1). Tudi intervjuji so omejeni v svojem obsegu. Medtem ko 24. člen *Konvencije ZN o pravicah invalidov* zahteva od držav, da sprejmejo ukrepe, s katerimi bodo zagotovile zaposlovanje učiteljev z invalidnostmi, je vprašanje, kako lahko postopek rekrutiranja to omogoči.

Moon (2007) poudarja potrebo po koherentnem razvoju politike na tem področju. S tem v zvezi postavi 10 vprašanj. Sledijo tri vprašanja, ki so relevantna za projekt.

- Katere so opredeljujoče značilnosti močne nacionalne in lokalne politične strukture glede rekrutiranja, ohranjanja in usposabljanja učiteljev?
- Kako naj politični okvir 21. stoletja vgradi demokratično vključevanje učiteljev v odločanje?
- Ali lahko identificiramo sklop pravic, ki bi znatno prispevale k dostojanstvu profesionalne vloge učiteljev v 21. stoletju na vseh stopnjah poučevanja?

Poročilo UNESCA iz leta 2010 in Mednarodne organizacije dela tudi poudarja pomen učiteljev. Zapisano je, da '... je premalo vlaganja v



učitelje kratkovidno in v končni fazi deluje proti gospodarski in socialni blaginji' (str. 4). Podobno deluje proti širši družbeni spremembi neuspeh pri rekrutiranju različnih učiteljev v učiteljski poklic.

9.1.2 Izobraževalci učiteljev

Pri zagotavljanju visoko kakovostne učiteljske delovne sile so izobraževalci učiteljev ključni akterji; vendar v mnogih evropskih državah nimajo eksplicitne politike glede njihovih kompetenc, niti o tem, kako jih izbrati ali usposobiti.

Swennen in van der Klink (2009) ugotavljata, da imajo številni izobraževalci učiteljev težave pri prilagajanju na akademska pričakovanja. Od njih se namreč pričakuje izobraževanje učiteljev, kot ga izvajajo na visokošolskih ustanovah. Poleg tega jim je težko prilagoditi svoje pedagoške veščine na odrasle učence. Dodajata, da se morajo izobraževalci učiteljev naučiti formalnega raziskovanja in objavljati. Cochran-Smith (2005) omenja pomen 'simbiotske' povezave, ko je izobraževalec učiteljev istočasno raziskovalec in praktik, kar predstavlja obogatitev za izobraževanje učiteljev.

Boyd in sodelavci (2007) predlagajo, da bi morali izobraževalce učiteljev uvajati 3 leta ter jim dati dovolj časa za delo z vodstvom in mentorji, da se lahko naučijo nove vloge in pedagogike ZIU. Imeti morajo možnost sodelovati s šolami kakor tudi v raziskovalnih dejavnostih. V svojem zgodnjem delu pravi Cochran-Smith (2004), da mnogi izobraževalci učiteljev niso pridobili učnih izkušenj, ki bi jim omogočile preobrazbo, da bi prekinili s konservativnimi predpostavkami v številnih programih izobraževanja učiteljev. Potrebujejo podporo pri spoznavanju tem kot so rasa, rasizem, različnost in socialne pravice v izobraževanju.

Pripravi nove učitelje na 'inkluzivnost' zahteva veliko več kot samo dodaten predmet ali modul o posebnem izobraževanju. Izobraževalci učiteljev morajo pridobiti strokovno znanje za obvladovanje spornih tem, soočiti pa se morajo tudi z lastnimi globljimi vrednotami in stališči. Njihova praksa mora torej biti 'zgled' idej, ki jih predstavljajo. Na primer zagotavljanje posamezniku prilagojenih in diferenciranih programov za študente različnih starosti, z različnimi življenjskimi izkušnjami, socialnimi, kulturnimi in jezikovnimi ozadji kakor tudi za tiste z invalidnostmi. Študenti-bodoči učitelji prinašajo s seboj tudi različna stališča in vrednote, različna mnenja o 'učinkovitem'



poučevanju in izkušnje z njim. To vse je treba upoštevati in uporabiti kot vir nadaljnjega razvoja. Tudi spremembe, ki so potrebne na področju ocenjevalnih metod v izobraževanju učiteljev bodo vplivale na razvoj izobraževalcev učiteljev. Morali bodo znati oceniti raven kompetenc učiteljev novincev in, kar je najpomembneje, kaj potrebujejo, da svojo prakso izpopolnijo.

Glede sprememb v izobraževanju učiteljev na meta-ravni, pravi Haug (2003), da je zanje značilna stabilna kolektivna kultura, ki se počasi odziva na spremembe. Trdi, da se veščin, znanja in razumevanja, ki jih potrebujejo učitelji, ne da razviti s preprostimi ukrepi. Izobraževanje učiteljev mora pripraviti učitelje na dolgo poklicno pot, zato mora biti širše zastavljeno, na osnovi splošnega pristopa in ne tako, kot se dogaja v sedanjih obveznih šolah. Pravi: 'pomena inkluzivnih šol za izobraževanje učiteljev ne smemo spregledati ali zanikati z instrumentalizmom ali pa zato, ker menimo, da bodo le kratkoročno pomembne' (str. 98).

9.1.3 Partnerstvo s šolami

Učna praksa je ključni element vseh programov izobraževanja učiteljev in je zelo odvisna od načina, kako ustanove izobraževanja učiteljev sodelujejo s šolami. Možni modeli vključujejo demonstracijske oz. hospitacijske šole (npr.: Finska), kjer izobraževalci učiteljev delajo na šolah in se praksa ravna po raziskavah. Mreže in skupnosti za šolsko prakso, ki vključujejo skupine šol skupaj z izobraževalci lahko nudijo ustrezne povratne informacije o delu učiteljev novincev. Novinci pa imajo možnost, da nudijo povratne informacije glede vsebine bodočih programov ter o trenutnih izzivih v šolski praksi. Mreže lahko postanejo več kot le prostor za izmenjavo praktičnih izkušenj. Predstavljajo lahko podporo inovacijam, izboljšavam in izvajanju reform. Kot takšne, morajo biti organske in večstranske (ne hierarhično sestavljene), se stalno razvijati, če hočejo zagotoviti nove stike za širjenje mišljenja in nove izzive.

Sodelovanje in kolegialnost so tako podpora izobraževalcem učiteljev v razvoju lastne pedagogike in prožnih metod ocenjevanja (npr.: s portfelji). Sodelovalne akcijske raziskave na šolah o inkluzivni praksi, pri katerih sodelujejo ustanove izobraževanja učiteljev, morajo predstavljati eno 'nit zgodbe' strokovnega razvoja izobraževalcev učiteljev.



9.1.4 Spremembe na osnovi dokazov

Pomanjkanje obširnih kumulativnih raziskav in empiričnih dokazov v izobraževanju učiteljev je opazila tudi OECD (2010). Enako so ugotovili v nedavnem pregledu izobraževanja učiteljev v Združenem kraljestvu (Škotska) (Menter in sodelavci, 2010). Potrebne so raziskave, da si zagotovimo zadovoljivo količino dokazov za spremembe. Primeri v pričujočem poročilu poudarjajo nekaj ključnih problemov, primernih za raziskave:

- učinkovitost različnih poti v poučevanje;
- pristopi k izobraževanju učiteljev in učni načrti ZIU;
- vloga samostojnih, integriranih in združenih programov ter kako se najbolje pomikati po kontinuumu do enotnega programa začetnega izobraževanja učiteljev, ki bo izobraževal vse učitelje za različnost.

Druge teme vključujejo izbor učiteljev, uvajanje oz. pripravništvo, podporo, nadaljnje korake za učitelje novince in strokovnost ter profesionalni razvoj tako učiteljev in še zlasti izobraževalcev učiteljev.

Uporaba kompetenc je področje, ki ga je treba proučiti, da se doseže dogovor o tem, kako naj izgleda 'kakovostna' inkluzivna praksa in kako pripraviti učitelje, da bodo uporabili najbolj učinkovite pristope. Kompetence, dinamična kombinacija znanja, razumevanja, veščin in sposobnosti, ki jih razvijamo v procesu učenja, niso vedno lahko izmerljive. Pristop na osnovi kompetenc zahteva torej spremembe ocenjevalne prakse, kar bo vplivalo na strokovni razvoj izobraževalcev učiteljev in je bilo omenjeno že zgoraj.

9.1.5 Učiteljske kompetence

V času projekta Agencije je bil dosežen dogovor o kompetencah, ki jih potrebujejo učitelji novinci, če naj z zaupanjem sprejmejo odgovornost za vse učence v razredu, upravljajo učenje in vedenje. Poleg znanja predmeta, potrebujejo učitelji znanje o razvoju otroka/mladostnika in pedagoške veščine – vključno s konstruktivističnimi pristopi, problemsko naravnanim in sodelovalnim učenjem – pristope, ki jim omogočajo ponuditi izbiro in priložnost vsem učencem, da dobijo dostop do informacij, na katere se odzivajo na različne načine.

Učitelji morajo tudi sami sebe videti kot vseživljenjske učence. Razviti morajo veščine za raziskovalno delo in se naučiti uporabljati rezultate



raziskav. Medosebne veščine in razumevanje narave sodelovanja so bistvene za delo z drugimi, vključno s strokovnjaki in starši, ki tudi prispevajo k celostnemu razumevanju potreb učencev.

Učitelji se morajo vedno bolj odmikati od tega, da so 'zasebni' praktiki ter postati 'kolektivni' praktiki, ki prispevajo z dopolnilnimi veščinami ali znanjem celotni šolski skupnosti. Začetno izobraževanje učiteljev mora torej vplivati na stališča in osrednje vrednote, ki se vsaj deloma razvijajo v interakciji z ljudmi z različnimi potrebami. Takšne izkušnje morajo biti visoko kakovostne, z dovolj časa za poglobljeno razpravo. Vse pa mora biti podprto z relevantnimi raziskavami in študijem pod vodstvom tutorjev, ki imajo ustrezno zaupanje, predanost in strokovno znanje.


Ker se vedno več učencev izobražuje v inkluzivnih okoljih, se mora povečati tudi število študentov, ki vstopajo v učiteljski poklic ter že imajo neposredno in pozitivno izkušnjo inkluzivnega poučevanja. S tem se bo povečala kakovost inkluzivnega poučevanja, kajti takšni učitelji bodo napredovali na svoji poklicni poti in bili zgled, tutorji ter mentorji študentom in učiteljem novincem. Zagotoviti je potrebno ustrezno strokovno znanje, če hočemo zadovoljiti bolj kompleksne potrebe nekaterih učencev.

Vedno večji izbor izkušenj in strokovnega znanja, kot del večje sistemske spremembe, bo torej prispeval k zagotavljanju kakovosti v izobraževanju učiteljev in v učnih praksah na šolah ter zmanjšal vrzel med teorijo in prakso.

9.2 Širša politična vprašanja

9.2.1 Terminologija

Eden od ključnih problemov vseh držav v projektu je terminologija, ki jo trenutno uporabljajo v zvezi z inkluzijo in izobraževanjem za različnost. V premiku k širši definiciji inkluzije je jasno, da se je v nekaterih primerih spremenil samo jezik, kar na prakso ne vpliva kaj dosti. To velja še zlasti za področje invalidnosti, kjer je jezik zelo emotiven in nosi v sebi dolgoletne 'skrite' pomene in asociacije (na primer dobrodelni ali medicinski model in koncept 'integracije'). Delo na *Konvenciji ZN o pravicah invalidov*, ki jo je pred kratkim ratificirala Evropska unija kot tudi ločeno mnogo držav članic, bi moralo predstavljati podporo spremembam, ki se dogajajo na tem področju.



Jezika, ki se uporablja za inkluzijo, ne moremo ločiti od temeljnih prepričanj o naravi in namenu izobraževanja ter pravičnosti v družbi. O problemu se je torej treba pogovarjati, zato da zagotovimo, da ne bo prišlo do negativnega vpliva na politično odločanje na tem področju. Če bo jezik, ki se zdaj uporablja, še naprej spodbujal 'ločenost' ali 'razlike' raznih skupin v družbi, bo politika zelo verjetno oblikovana kot ukrepi, ki jih bodo enostavno 'prilepili' na obstoječe politike, ki niso inkluzivne.

9.2.2 Identifikacija učencev

Jezikovni problemi, obravnavani zgoraj, vplivajo tudi na identifikacijo učencev z dodatnimi potrebami po pomoči, rezultat česar pa so znatne razlike v procesih in postopkih, ki so pogosto povezani z zapletenimi finančnimi ureditvami. 'Preobremenitev s pobudami', birokratski sistemi in zahteve neprožnih politik lahko delujejo proti razvoju inkluzivne prakse. Meijer (2003) ugotavlja, da nekatere države identificirajo več učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami/invalidnostmi kot druge, zato ker je to povezano z administrativnimi, finančnimi in postopkovnimi ureditvami, ne odraža pa pogostosti niti vrste PIP. Takšni procesi in postopki lahko preusmerijo čas, napore in vire stran od premikov k inkluziji.

Ureditev v številnih državah temelji na identifikaciji in razvrščanju učencev in ne na kontinuumu storitev za zagotavljanje različnosti individualnih potreb. Poudarek mora biti na nudenju pomoči v razredih, ne pa na zahtevi po 'ločevanju' učencev od vrstnikov.

McGrady in sodelavci (2001) so analizirali življenjske zgodbe učencev, identificiranih z učnimi težavami in ugotovili, da ima izobraževalna oznaka ali nalepka svojo vrednost zgolj v primeru, ko omogoči ljudem natančno razumevanje učnih težav in razvoj učinkovitih strategij za premagovanje izobraževalnih, psiholoških in socialnih izzivov.

Dolgoročne spremembe pri identifikaciji bo treba podpreti z jasno ideologijo in zavezanostjo temeljnim vrednotam, ključnim konceptom in terminologiji, ki bo kot 'etika za vsakogar' vplivala na prakso (Hart in sodelavci, 2006). Tu ni nobenih predpostavk o 'sposobnosti' in do kakšne mere učenci lahko napredujejo. Poudarek je na povečanju zmogljivosti oz. sposobnosti vseh učencev.



9.2.3 Pomoč vsem učencem

Svetovno poročilo o invalidnosti (2011) pravi, da 'se morajo izobraževalni sistemi odmakniti od tradicionalnih pedagogik in razviti na učence osredotočene pristope, ki priznavajo vsakemu posamezniku sposobnost učiti se kakor tudi specifičen način učenja' (str. 220).

Dobra praksa poučevanja je v bistvu enaka za vse učence, toda zahteva inovativno mišljenje in visoka pričakovanja, da se lahko poveča 'učna zmogljivost'. Potrebni so prožni in interaktivni pristopi, ki predstavljajo pomoč pri sodelovanju in učenju vsakogar, ki stopi skozi vrata šole. Učencem mora biti omogočeno zaznati in razumeti informacije, se angažirati v samem procesu in se izražati na različne načine.

Ustanove izobraževanja učiteljev morajo, v skladu z omenjenimi načeli, verjeti, da študenti zmorejo postati uspešni 'inkluzivni' praktiki. Ključnega pomena za vse učence, vključno z otroki in mladostniki v šolah ter študenti in samimi učitelji, je 'rast' miselnosti (Dweck, 2006) in občutek varnosti za raziskovanje novih idej in sprejemanja napak kot učnih priložnosti.

Učitelji novinci morajo razumeti kompleksnost poučevanja in učenja ter številne dejavnike, ki nanju vplivajo. Vsi učenci morajo biti aktivni in osmišljati svoje učenje, ne pa pasivni porabniki strogo predpisanih vsebin učnega načrta.

Alexander (2008) predlaga uporabo besede pedagogika za 'označevanje kombinacije dejanja poučevanja ter vrednot, dokazov, teorij in kolektivne zgodovine, ki informirajo, oblikujejo in razlagajo'. To je 'beseda, ki nas bo odvrnila od slepega pragmatizma tega 'kar deluje' in pripeljala v svet idej in argumentov' (str. 173).

Če naj razumejo različnost in premik k inkluzivni praksi, morajo učitelji razumeti sebe in lastne vrednote v odnosu do drugih. Rodríguez (2010) meni, da morajo učitelji sprejeti dejstvo, da so večinoma enaki drugim, nekatere značilnosti imajo skupne z določenimi ljudmi, druge pa jih delajo popolnoma enkratne. Takšno gledanje morajo nato prenesti na vse učence, kar je osnova za razumevanje in zadovoljevanje njihovih splošnih, specifičnih in individualnih potreb.



9.2.4 Konfliktne zadeve

Maloštevilni so tisti, ki bi zanikali potrebo po visokih standardih za vse učence. Vendar pa moramo postaviti pod vprašaj vrednote in predpostavke, ki jih 'standardi' v različnih državah odražajo. Če je cenjen samo ozek razpon 'sposobnosti', se bodo razne oblike razvrščanja in označevanja verjetno nadaljevale, zaradi česar bo težko ustvariti razrede, v katerih bodo lahko vsi učenci uspešni. Učitelji se morajo spoprijeti z ustaljenimi prepričanji o vzrokih premajhnega uspeha in razmišljati o tem, kako na šolski sistem vplivajo – in se ohranjajo – večje socialne neenakosti. Ne smejo tolerirati omejenega – ali omejujočega – učnega načrta za nobenega otroka (Abu El-Haj in Rubin, 2009).

Carini (2001) govori o 'človečnosti in vrednotenju človečnosti' kot izhodišču za izobraževanje. Poudarja, da morajo biti vsi učenci 'ustvarjalci, aktivni v svetu in svojem življenju' (str. 20). Takšno gledanje pa zahteva spremembe v metodologiji ocenjevanja – in načine, s katerimi 'merijo' in cenijo učence – in tudi njihove učitelje.

Nekatere države zmanjšujejo zunanje spremljanje učenčevega uspeha, in sicer zaradi obvladljivosti spremljanja kot tudi zaradi potencialnega konflikta med poudarkom na akademskih standardih in širših uspehih, tesneje povezanih z načeli inkluzije. Šole morajo razviti učinkovite sisteme zagotavljanja kakovosti, zahteve zunanjih organov oblasti pa uravnovesiti s potrebo po ugotavljanju in povečanju napredka vseh učencev.

Izobraževanje učiteljev mora študente-bodoče učitelje pripraviti na opazovanje učencev na ne-kategorične načine – opisovanje učnih procesov in rezultatov, ki na preizkusih in seznamih za odkljudanje ne pridejo do veljave, vendar pa natančneje odražajo sposobnosti učencev in vplivajo na njihovo bodoče učenje. Informacije o tem so na voljo v poročilu Agencije iz leta 2007, *Ocenjevanje v inkluzivnih okoljih*. Preveriti je treba 'jezik ocenjevanja' in razviti pedagogiko, ki se bo osredotočala na celoten razpon učencev in ne le na 'povprečne'.

Študente-bodoče učitelje je torej treba pripraviti, da bodo znali oblikovati učni načrt, kjer bodo postavljene pod vprašaj strukturne neenakosti in 'tekmovalna izobraževanja' ter poučevati po njem. Ivatts (2011) poudarja potrebo po 'širjenju odgovornostne baze družbe, ko gre za odločanje katere znanje, katere vrednote, večšine



in razumevanja so pomembna, da jih posredujemo otrokom in mladini.' Prepričan je, da bi to pripomoglo k bolj demokratičnemu sodelovanju in bi delovalo proti tekmovalni naravi sestave učnega načrta, s čimer tvegamo, da 'pomembna sporočila ... nadomesti model inkluzije z odključavanjem in ubogljivost' (str. 35).

OECD (2011) trdi, da izboljšanje najslabših učencev ni nujno na račun boljših učencev. Rezultati študije PISA so pokazali, da so se najbolj popravile, ali pa so med najboljšimi, tiste države, ki so oblikovale jasne in ambiciozne politične cilje, ki spremljajo uspeh učencev, dovolijo individualnim šolam večjo avtonomijo, nudijo isti učni načrt vsem 15-letnikom, vlagajo v pripravo in razvoj učiteljev ter pomagajo manj uspešnim šolam in učencem.

Medtem ko ostaja potencialni konflikt med zagotavljanjem različnih potreb učencev in pričakovanjem, da bodo vsi izpolnjevali skupne standarde, pa morajo učitelji nuditi pristne učne priložnosti vsem mladim ljudem. Tu ne gre le za priložnosti sodelovanja na zahtevnih izpitih ali presoje na njihovi osnovi, saj imajo zanje le malo pomena.

Priporočila v naslednjem poglavju so odgovor na probleme tega razdelka. Temeljijo predvsem na analizi sedanje prakse na ustanovah izobraževanja učiteljev po Evropi, kot so jih opisale v poročilih države članice Agencije in na rezultatih srečanj ter razprav v času projekta.

10. PRIPOROČILA POLITIKI IN PRAKSI

Izobraževanje učiteljev v številnih ustanovah po Evropi je treba izboljšati, če naj učinkovito pripravi učitelje na različnost v inkluzivnih razredih. Primeri inovativne prakse v pričujočem poročilu prikazujejo, kako lahko ustanove same naredijo premik k inkluzivnejši praksi, da bodo lahko bolje pripravile študente-bodoče učitelje na delo v inkluzivnih okoljih. Spremembe je potrebno skrbno spremljati, kar bo pripomoglo k oblikovanju ukrepov na osnovi priporočil, predstavljenih v tem poročilu.

Priporočila v tem poglavju so razdeljena na dva dela. Prvi sklop priporočil se neposredno navezuje na izobraževanje učiteljev in je torej namenjen predvsem strokovnjakom, ki delajo na tem področju. Vendar se moramo zavedati, da nobena reforma v izobraževanju učiteljev ne more biti uspešna, v kolikor ni podprta s politikami v celotnem sektorju izobraževanja – in širše.

Drugi sklop priporočil je namenjen oblikovalcem politik, ki morajo izdelati povezan politični okvir za upravljanje širših, sistemskih sprememb, potrebnih za doseganje izobraževanja učiteljev za inkluzijo.

10.1 Priporočila za izobraževanje učiteljev

Učinkovite pristope k boljšemu rekrutiranju kandidatov za učitelje in povečanju stopenj ohranjanja le-teh na šolah moramo razviti skupaj z načini, kako povečati število učiteljev iz različnih okolij, vključno tiste z invalidnostmi.

Nedavne raziskave so ugotovile, da so preizkusi veščin nezanesljivi in ne predstavljajo napredka pri izboru kandidatov za učitelje. Mnoge attribute, ki jih učitelj potrebuje, je težko ugotoviti na osnovi izpolnjenih pogojev ali intervjujev.

Če hočemo izbrati ustrezne kandidate za učitelje in zmanjšati število tistih, ki odpadejo v času začetnega izobraževanja učiteljev, ali kasneje zapustijo delovno mesto učitelja, moramo vložiti napore v:

- pregled postopka izbora, kjer je naš cilj povečati različnost učiteljskega kadra, ki bo zgled drugim in povečati kulturno znanje ter razumevanje invalidnostnih tem znotraj učiteljskega poklica z različnih perspektiv;



- proučevanje statusa učiteljev in načinov, kako ga okrepiti z napredovanjem na kontinuumu strokovnega razvoja in akademskih standardov, vzporedno z ostalimi skupinami strokovnjakov. Koncept učitelja kot reflektivnega praktika, ki redno posodablja svoje kompetence in ugotovitve raziskav vnaša v svoje delo je treba razširiti ter se upreti pristopom, ki učitelje vidijo zgolj kot 'tehnike' in učni proces kot vajo v odključevanju.

Potrebujemo raziskave o učinkovitosti različnih poti v poučevanje in organizacijo programov, vsebin in pedagogik, da bomo uspešno razvili kompetence, s katerimi bodo učitelji zmogli zadovoljiti različne potrebe vseh učencev.

Baza podatkov za informiranje politike in prakse v izobraževanju učiteljev je trenutno omejena. Premik k pristopu na osnovi kompetenc zahteva spremembe v vsebini, pedagogiki in ocenjevanju znotraj začetnega izobraževanja učiteljev. Potrebujemo temeljite in dolgoročne raziskave, da se prouči:

- učinkovitost različnih poti v poučevanje, npr.: 4/5-letni dodiplomski/magistrski programi, podiplomski programi, t.i. 'fast track' ali hitri programi ter programi, ki potekajo po šolah, in sicer za učitelje vseh starosti učencev in vseh predmetnih področij;


- organizacija programov začetnega izobraževanja učiteljev v smislu samostojnih, integriranih ali združenih programov ter načini, kako vzdolž kontinuuma z večjim sodelovanjem in integracijo vsebin preiti od ločenih programov ali predmetov k združenim programom;

- področja kompetenc, potrebnih za kakovostno inkluzivno prakso, da se omogoči usklajena presoja o učinkovitosti izobraževanja učiteljev in delo učiteljev novincev;

- najučinkovitejše načine vplivanja na kompetence učiteljev začetnikov (vrednote, stališča, veščine, znanje in razumevanje), i.e. vsebino, pedagogiko in ocenjevanje, da se jih pripravi na inkluzivno prakso.

'Poklic' izobraževalcev učiteljev moramo bolje razviti; izboljšave so potrebne v rekrutiranju, uvajanju oz. pripravništvu in nadaljnjem strokovnem razvoju.

Profil izobraževalcev učiteljev na ustanovah izobraževanja učiteljev in šolskega kadra, odgovornega zanj, je potrebno izdelati za imenovanje kandidatov z ustreznim strokovnim znanjem in



izobrazbo. Sodelovanje med fakultetami in ustanovami, med izobraževalci učiteljev in kolegi se mora še naprej razvijati, da bodo pozitivna stališča kakor tudi znanje/razumevanje o poučevanju učencev z različnimi potrebami lahko zagotovila usklajen pristop celotne ustanove k inkluziji in bodo vsi programi konceptualno povezani.

Nadaljnje napore je treba vložiti v:

- razvijanje formalnega procesa pripravnosti kot del kontinuuma stalnega strokovnega razvoja;
- iskanje načinov ohranjanja pomembnih razrednih izkušenj za kader na ustanovah izobraževanja učiteljev, npr.: s tesnim sodelovanjem z inkluzivnimi šolami, priložnostmi za sodelovanje na akcijskih raziskavah in uporabi rezultatov v praksi. Tudi učitelji na šolah se morajo ukvarjati z akademskimi raziskavami;
- ugotavljanje vpliva uvedbe pristopa na osnovi kompetenc na razvoj veščin izobraževalcev učiteljev, znanja in razumevanja. Ugotoviti je namreč treba, do kakšne ravni so kompetence razvite in načrtovati ter posredovati študentom načine, kako izboljšati ključna področja.

Šole in ustanove izobraževanja učiteljev morajo sodelovati pri zagotavljanju dobrih modelov v hospitacijskih šolah in ustreznih mest učne prakse.

Osnova učne prakse kot glavne sestavine vseh programov ZIU mora biti jasno razumevanje teorije, da se zapolni vrzel med teorijo in prakso in zagotovi, da praksa ne postane vaja v odključevanju veščin, ki jih je najlažje opazovati in meriti. Uvedba kompetenc dodatno prispeva k učinkovitemu ocenjevanju praktičnih situacij. Model hospitacijske šole je vreden vse pozornosti, ker podpira šolsko prakso, obogateno z najnovejšimi raziskavami in vzdržuje večino izobraževalcev učiteljev. Nadaljnje delo je treba vložiti v:

- preverjanje učinkovitih modelov učne prakse (npr.: hkraten in ne konsekutiven, spiralni razvoj ključnih konceptov), ki bodo okvir teoriji;
- proučiti učinkovit nadzor, posredovanje izkušenj kot pomoč nadaljnjemu učenju. To vključuje tudi pregled potrebnih stališč, vrednot, veščin in kompetenc nadzornikov/mentorjev v ustanovah izobraževanja učiteljev in v šolah;



- razčistiti potencialno vlogo specializirane učne prakse, ki pripomore k ozaveščanju in razvoju določenih veščin. Gre za podporo refleksiji o ključnih temah okoli inkluzije. Učna praksa, ki upošteva dejstvo, da je inkluzija stalen proces, predstavlja 'odskočno desko' za nadaljnji razvoj, ker je mesta za samo inkluzivno učno prakso v mnogih državah težko najti;

- proučiti potencial mrež, ki predstavljajo priložnosti za sodelovanje s kolegi, ki delajo po šolah in so vključeni v izobraževanje učiteljev, kakor tudi z različnimi organizacijami, ki lahko nudijo praktične izkušnje in osebne stike ter prispevajo k širjenju znanja in razumevanja različnosti.

10.2 Priporočila širši politiki

Naslednja priporočila so namenjena vsem oblikovalcem politik. Niso usmerjena zgolj na tiste, ki se ukvarjajo s posebnim izobraževanjem ali temami invalidnosti. Razvoj inkluzivnejše politike in prakse je deljena odgovornost, ki mora postati integralen del mišljenja vseh oblikovalcev politik za izobraževanje na splošno in specifično za izobraževanje učiteljev.


Potrebna je širša sistemska reforma, da se zagotovi razvoj inkluzivnih šol in podpre razvoj izobraževanja učiteljev za inkluzijo.

Učiteljem se pripisuje vedno večji pomen in izobraževanje učiteljev mora zato postati prednostna naloga. Vendar izobraževanje učiteljev ne more potekati izolirano. Za reformo celotnega sistema, ki bo omogočila spremembe v izobraževanju učiteljev, pa je potrebna zavezanost in trdno vodstvo s strani oblikovalcev politik na vseh področjih in vseh nosilcev interesov v izobraževanju. Takšno medsektorsko delovanje potencialno lahko vpliva na izkušnje bodočih učiteljev in pomaga pri oblikovanju stališč ter vrednot, ki so osnova inkluzivne prakse.

Nadaljnje delo se mora osredotočiti na:

- razvoj politik na vseh sektorjih v podporo inkluzivnemu izobraževanju, kot ključnemu delu inkluzivnejše družbe;

- izvajanje prakse ob sodelovanju več agencij na vseh ravneh, kar prispeva k celostnemu pristopu zadovoljenja potreb učencev in njihovih družin.



Reforma mora razčistiti tudi probleme okoli jezika, ki se uporablja v zvezi z inkluzijo in različnostjo.

Razvrščanje in dodeljevanje oznak ali nalepk krepí primerjave, oblikujejo se hierarhije, kar omeji pričakovanja in posledično tudi učenje. Doseči je treba konsenz glede primerne jezika in podati jasne razloge za njegovo uporabo. Doseči moramo:

- odmik od razvrščanja in 'označevanja' otrok in mladostnikov, s čimer se spodbuja izobraževanje in zadovoljevanje potreb 'ločeno' od rednih šol za učence iz najranljivejših skupin;
- reformo politik, ki bodo vsem učiteljem in ključnim strokovnjakom pomagale razviti jasno razumevanje temeljnih predpostavk, povezanih z drugačno terminologijo in vplivom le-te;
- sprejemanje učencev kot ljudi z individualnimi, številnimi in spreminjajočimi identitetami. Učitelji morajo biti ustrezno opremljeni, da bodo z zaupanjem sposobni zadovoljiti različne potrebe, prisotne v evropskih razredih.

Oblikovati je treba politike za razvoj 'kontinuumá pomoči', ki bo učiteljem omogočil zadovoljiti celoten razpon različnih potreb učencev.

Z odzivnim ocenjevanjem se že zgodaj identificirajo potrebe po pomoči za vse učence, olajša se tudi organizacija potrebne pomoči, da se zagotovi polno sodelovanje v razredu, šoli in širši skupnosti. Za to je potrebno:

- povečati zmogljivost šol, da zadovoljijo različne potrebe in nudijo pomoč vsem učencem znotraj lokalnih skupnosti;
- vzdrževati strokovno znanje in nuditi učinkovito pomoč učencem z bolj kompleksnimi potrebami – svetovalci učiteljev/specialisti in drugi strokovnjaki (trenutno so to lahko učitelji posebnih šol/centrov za pomoč) s svojim strokovnim znanjem nudijo pomoč v razredu ter pomagajo razvijati veščine vseh učiteljev.

Ukrepi v zvezi z odgovornostjo, ki vplivajo na učiteljevo delo, morajo odražati pomen širšega uspeha, ki je tesneje povezan z inkluzivnimi načeli.

Razvoj inkluzivnejše politike in prakse je potencialno v konfliktu z omejenim poudarkom na akademске standarde – eksplicitno morajo biti navedene tiste vrednote, ki tvorijo temelje izobraževalnih



sistemov. Zagotoviti je potrebno, da so 'ukrepi' osredotočeni na resnične vrednote. V zvezi s širšimi rezultati izobraževanja se postavlja ključno vprašanje: 'Kakšno izobraževanje za kakšno družbo?' Oblikovalci politik morajo:

- spoštovati *Sklepe Sveta o socialni dimenziji izobraževanja in usposabljanja* (Svet ministrov, 2010) ter najti načine, kako izmeriti ter ovrednotiti širok razpon rezultatov izobraževanja, zavedajoč se, da je izboljšanje učnega uspeha ključno za zmanjševanje revščine in spodbujanje socialne inkluzije;

- zavedati se vloge vseh učiteljev in izobraževalcev učiteljev pri razvijanju inkluzivnega programa ter takšno delovanje spremljati z koherentnimi, dolgoročnimi politikami na mednarodni, evropski in nacionalni ravni za medsebojno povezana področja izobraževanja učiteljev, šolske učne načrte, pedagogiko, ocenjevanje in odgovornost.

Upamo, da bodo priporočila v tem poglavju spodbuda za razprave in zamisli o tem, kako naprej. Razviti želimo namreč izobraževanje učiteljev za inkluzijo, ki je ključni dejavnik v smeri inkluzivnejših sistemov izobraževanja v Evropi.



ZAKLJUČNE PRIPOMBE

Vsaka reforma izobraževanja učiteljev mora biti del širše sistemske reforme v podporo inkluziji. Pomen izobraževanja učiteljev je vedno bolj poudarjen, skupaj z dejstvom, da zahtevata politika in praksa na tem področju sodelovanje med oblikovalci politik, če naj se zagotovi celosten pristop.

Kompleksnost tem okoli izobraževanja učiteljev je znana. Dyson (2005) meni, da je treba iti dlje od poenostavljenih razprav o teoriji/praksi; poklicu/obrbi; veščinah/znanju; usposabljanju/izobraževanju; izvajanju v šoli/na ustanovi izobraževanja učiteljev, in stopiti v novo obdobje, ki temelji na sodelovanju, sprejemanju različnosti, učinkovitem dialogu in izmenjavi virov, ter razviti nov model izobraževanja učiteljev. Takšen razvoj pa ne bo mogoč, če načelo inkluzivnosti ne postane integralni del mišljenja oblikovalcev politik in drugih nosilcev interesov – zlasti šolskih vodstev – ter se vgradi v kulturo družbe in njene šole.

Za spremembo v večjem obsegu je neizogibno potreben čas. Poudariti je treba tudi pomen usklajenih, dolgoročnih politik in ne nenehnih manjših reform. V uvodu k publikaciji Sveta Evrope *Izobraževanje učiteljev za spremembe* (2011) pravi Ólafsdóttir: 'Naši izobraževalni sistemi kar naprej reproducirajo vzorce ... ki se večinoma osredotočajo na prenos znanja in pripravo na zaposlitev. Ob tem pa se pozablja, da so cilji izobraževanja tudi priprava na življenje kot aktivni državljani, osebni razvoj in, v vseživljenjski perspektivi, ohranjanje široke in napredne baze znanja' (str. 8).

Koristi večje inkluzije, povezane z drugimi prednostnimi nalogami, kot so socialna pravica in kohezija skupnosti, so tudi dolgoročne. 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.

Na projektni konferenci v Zürichu, septembra 2010, je Tony Booth, ključni govornik poudaril, da je inkluzija 'načelen pristop k razvoju izobraževanja in družbe'. Dodal je, da je potrebna večja jasnost glede različnih perspektiv okoli inkluzije, da bodo vsi, ki so vključeni, lahko izbirali na podlagi informacij. To velja za vse učitelje – in za



izobraževalce učiteljev, ki igrajo ključno vlogo pri razvijanju mišljenja in oblikovanju prakse za učitelje prihodnosti.

Huber (2011) pravi: 'Če se hočemo spoprijeti z izzivi, s katerimi se dandanes sooča globalni svet, mora izobraževanje razvijati poln potencial vsakega državljana v različnih demokracijah. Tako bodo lahko prispevali k napredku z vsemi svojimi izkušnjami in strokovnim znanjem. Če je bila to nekoč humanistična želja, pa je zdaj postala potreba za preživetje demokracij' (str. 146).

Leta 2005 je OECD zastopal stališče, da je politika, ki bo najbolj verjetno pomagala k boljšemu šolskemu uspehu, politika dviga kakovosti učitelja. Oblikovalci politik in strokovnjaki v projektu so prepričani, da je argument treba peljati še korak dlje – pripraviti učitelje, da se odzivajo na različnost. To je namreč tista politika, ki bo najverjetneje vplivala na razvoj inkluzivnejših skupnosti.

Vizija pravičnejšega sistema izobraževanja zahteva od učiteljev, da so opremljeni s kompetencami, s katerimi bodo znali zadovoljiti različne potrebe. Upamo, da bo pričujoča sinteza spodbudila ideje in inspiracijo za nadaljevanje na poti, ki naj omogoči kakovostno izobraževanje vsem učencem.



LITERATURA

- Abu El Haj, T. R. and Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. and Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. and McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. and Jackson, A. (eds.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Elektronski vir je na voljo na spletni strani: www.escalate.ac.uk/2419 (zadnji dostop aprila 2011)
- Boyd, P., Harris, K. and Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. and Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektronski vir je na voljo na spletu na: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Last accessed 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University


Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analysis and recommendations: special education in general and teacher education]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008

Darling-Hammond L. and Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, elektronski vir je na voljo na spletu na: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (zadnji dostop julija 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books



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

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb/UNESCO (2010) *Inkluzivno izobraževanje v praksi – Projektni okvir in utemeljitev*. Odense: Denmark: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb

Evropska komisija DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Islandija 21–24 junij 2010

Feyerer, E., Niedermair, C. and Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Dokument o stališčih o začetnem, nadaljnem in stalnem strokovnem spopolnjevanju na fakultetah za izobraževanje]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektronski vir je na voljo na spletu na: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., and Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Enakost v izobraževanju kot demokratična dobrina za razvoj*. Poročilo predstavljeno na srečanju Medvladnega odbora PRELAC-a, katerega je organiziral UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6–7 decembra 2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999



Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. and Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (ur.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. and Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. in Stromstad, M. (ur.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Paris, 28. september – 2. oktober 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Poročilo, predstavljeno na študijskem obisku v okviru projekta Izobraževanje učiteljev za inkluzijo, University of Cyprus, marec 2011

Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (ur.) (2009) *Razvoja skopa kazalnikov – za inkluzivno izobraževanje v Evropi*, Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb



Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Poročilo, predstavljeno na študijskem obisku v okviru projekta Izobraževanje učiteljev za inkluzijo, University of Lapland, april 2011

McGrady, H., Lerner, J. and Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. and Boscardin, M. L. (eds.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (ur.) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelbart: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. and Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum



Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted
www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Marec 2011


Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (2005) *Smernice politik o inkluziji: zagotavljanje dostopa do izobraževanje za vse*. Paris: UNESCO

Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (2009) *Smernice politik o inkluziji v izobraževanju*. Paris: UNESCO

Organizacija Združenih narodov (2006). *Konvencija o pravicah invalidov*. New York: Združeni narodi. Elektronski vir je na voljo na spletu na: http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi/konvencija_o_pravicah_invalidov/

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum



Pugach, M.C. and Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (ur.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Poročilo, pripravljeno za projekt Inkluzivno izobraževanje v praksi. Elektronski vir je na voljo na spletu na: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Poročilo, predstavljeno na študijskem obisku v okviru projekta Izobraževanje učiteljev za inkluzijo, University of Malta, marec 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. V: *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A. and van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Svet ministrov (2010) *Sklepi Sveta o socialni dimenziji izobraževanja in usposabljanja*. 3013. zasedanje Sveta izobraževanje, mladina in kultura, Bruselj, 11. maj 2010

Svetovna zdravstvena organizacija (2011) *Svetovno poročilo o invalidnosti*. Ženeva: Švica WHO



Swennen., A. and van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Geneva: UNESCO IBE. Elektronski vir je na voljo na spletu na: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (ed.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings – Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

SODELAVCI

Država	Ime
Avstrija	Ivo Brunner Ewald Feyerer
Belgija (flamsko govoreča skupnost)	Annet de Vroey
Belgija (francosko govoreča skupnost)	Jean-Claude De Vreese
Ciper	Elli Hadjigeorgiou Simoni Symeonidou
Češka republika	Kateřina Vitásková Miroslava Salavcová
Danska	Bodil Gaarsmand Nils-Georg Lundberg
Estonija	Vilja Saluveer Karmen Trasberg
Finska	Suvi Lakkala Helena Thuneberg
Francija	Nathalie Lewi-Dumont Catherine Dorison
Irska	Alan Sayles Áine Lawlor
Islandija	Hafdís Guðjónsdóttir Jóhanna Karlsdóttir
Latvija	Guntra Kaufmane Sarmīte Tūbele
Litva	Giedrius Vaidelis Lina Milteniene
Luksemburg	Alain Adams
Madžarska	Csilla Stéger Iván Falus
Malta	Felicienne Mallia Borg



	Paul Bartolo
Nemčija	Thomas Franzkowiak Kerstin Merz-Atalik
Nizozemska	Frank Jansma Dominique Hoozemans
Norveška	Toril Fiva Unni Vere Midthassel
Poljska	Agnieszka Wołowicz Beata Rola
Portugalska	Maria Manuela Micaelo Maria Manuela Sanches Ferreira
Slovenija	Damjana Kogovšek
Španija	Pilar Pérez Esteve Gerardo Echeita Sarrionandia
Švedska	Bengt Persson
Švica	Pierre-André Doudin Reto Luder
Združeno kraljestvo (Anglija)	Brahm Norwich John Cornwall
Združeno kraljestvo (Severna Irska)	John Anderson Martin Hagan
Združeno kraljestvo (Škotska)	Lani Florian
Združeno kraljestvo (Wales)	Huw Roberts Sue Davies

Zahvaljemo se prispevkom naslednjih sodelujočih:

Češka	Iva Strnadová Radka Topinková
Finska	Marita Makinen



Francija	Pierre Francois Gachet
Luksemburg	Marco Suman
	Joëlle Renoir
Nizozemska	Rutger Stafleu
	Jos Louwe
Norveška	Marit Stromstad
Švedska	Kerstin Hultgren
Združeno kraljestvo (Wales)	Cliff Warwick

Še posebej se zahvaljujemo za pomoč Kari Nes, projektni svetovalki in članom PAG-a: Bernadetti Céleste, Francija; Donu Mahonu, Irska; Mudite Reigase, Latvija; Ireni Moser, Avstrija (članica skupine do septembra 2010).

Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – izzivi in priložnosti je sinteza politik in praks 25 držav članic Agencije. Projekt *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo* je proučeval, kako se vse učitelje v okviru začetnega usposabljanja pripravlja, da bodo znali zadovoljiti potrebe različnih učencev v razredu.

Poročilo je narejeno na osnovi podrobnih opisov politik in prakse na tem področju dela, ki so jih pripravile sodelujoče države. Temelji tudi na pregledih politik in literature kakor tudi na informacijah, pridobljenih v času študijskih obiskov po državah.

Poročilo izpostavlja projektno metodologijo in okvir za izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi. Vsebuje informacije o sestavi in vsebini programov izobraževanja učiteljev, vključno z učno prakso, vlogo in razvojem izobraževalcev učiteljev ter kompetencami, ki jih potrebuje učinkovit inkluzivni učitelj.

Primeri inovativne prakse so predstavljeni na različnih mestih v dokumentu, ki se zaključí s pregledom širšega političnega okvira za podporo izobraževanju učiteljev za inkluzijo. Podan je tudi povzetek ključnih problemov in izzivov. Poročilo vsebuje priporočila za širšo politiko in za nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev za inkluzijo.