



## **Z dobrimi praksami (Irske in Portugalske na področju obravnave otrok z nizkim SES in PP) do več inkluzije v izobraževanju: Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS**

### **Pri pripravi dokumenta so sodelovali:**

**Sodelavci Pedagoškega inštituta:** Igor Peras, dr. Urška Štremfel

**Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje:** Barbara Bauman, dr. Alenka Turičnik

**Zunanji sodelavci:** dr. Katja Jeznik, Maja Klančič, Vladka Nemeč Koštric, Janez Perpar, Darja Štirn, dr. Natalija Vovk-Ornik

Ljubljana, 2021



## Projekt **STAIRS** - Podpora nacionalnim, regionalnim in lokalnim deležnikom pri soočanju z izzivi socialne inkluzije v izobraževanju in usposabljanju

STAIRS: Stakeholders Together Adapting Ideas to Readjust Local Systems to Promote Inclusive Education

Projekt STAIRS želi nadgraditi prizadevanja na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju v vključenih partnerskih državah (Madžarska, Češka Republika, Hrvaška, Slovenija, Irska, Portugalska) ter v širšem evropskem prostoru. Osredotoča se na razvoj sodelovalnih pristopov različnih deležnikov na šolski, lokalni in nacionalni ravni pri zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti vsem učencem in učenkam.

V Sloveniji smo se projektni partnerji, Center RS za poklicno izobraževanje (CPI) in Pedagoški Inštitut (PI) odločili, da se na širokem področju socialne vključenosti osredotočimo na krepitev socialne vključenosti dveh ciljnih skupin: 1) učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim socialno ekonomskim statusom (SES) ter 2) dijakov in dijakinj s posebnimi potrebami (PP) v izobraževanju, s poudarkom v srednjem poklicnem izobraževanju.

V sodelovanju z drugimi nacionalnimi strokovnjaki (sodeluje šest strokovnjakov in strokovnjakinj, ki delujejo na različnih področjih vzgoje in izobraževanja in se srečujejo z različnimi vidiki inkluzije) smo razširili in poglobili razumevanje (nacionalnih) izzivov na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES ter dijakov in dijakinj s PP, v okviru študijskih obiskov analizirali primere dobrih praks drugih držav (Irska, Portugalska) ter na podlagi študij primerov dobrih praks oblikovali pričujoči Nacionalni prilagoditveni načrt, ki je namenjen uporabi prepoznanih dobrih praks oz. posameznih, specifičnih elementov le-teh v slovenskem nacionalnem prostoru. Nacionalni prilagoditveni načrt je namenjen podpori različnim deležnikom pri prizadevanjih v smeri (še)večje socialne vključenosti opredeljenih ciljnih skupin v izobraževanju v Sloveniji.

Dokument, sestavljajo štiri osrednja poglavja. V prvem poglavju so predstavljene nacionalne potrebe oziroma fokus Slovenije v projektu STAIRS na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju, kot je bil opredeljen v Nacionalnem poročilu o socialni vključenosti, ki je nastal v prvem letu projekta (Vidmar idr., 2020). Drugo poglavje je namenjeno predstavitvi študijskih obiskov na Irskem in Portugalskem. Opisan je njun namen in potek sodelovanja z zunanjimi strokovnjaki. Konkretni predlogi, katere dobre prakse oz. specifične elemente dobrih praks Irske oziroma Portugalske lahko uporabimo v našem prostoru in kako, so navedeni v tretjem poglavju. Preliminarna priporočila za uporabo dobrih praks v evropskem prostoru pa v četrtem poglavju. V petem poglavju so združene priloge k Nacionalnemu prilagoditvenemu načrtu, ki so v projektu predstavljale bodisi pripomoček za analizo stanja socialne vključenosti v izobraževanju v Sloveniji, bodisi pripomoček za spodbujanje procesa učenja in uporabe dobrih praks drugih evropskih držav. Šesto poglavje predstavlja uporabljene vire in literaturo.

Namen pričujočega dokumenta je predstaviti Nacionalni prilagoditveni načrt, ki v ospredje postavlja predloge, kako lahko okrepiamo nacionalna prizadevanja za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju. Cilj Nacionalnega prilagoditvenega načrta je spodbuditi strokovno razpravo o okrepitvi prizadevanj za socialno vključenost omenjenih ranljivih skupin učencev in učenk ter dijakov in dijakinj.



Rezultat Nacionalnega prilagoditvenega načrta predstavljajo predlogi, ki smo jih glede na dobre prakse Irske in Portugalske, oblikovali v okviru štirih identificiranih prioritetenih področij:

### **1. Inkluzivna naravnost in občutljivost do socialne vključenosti**

- Predlog št. 1 – Oblikovati predloge zakonodajnega okvira, ki bo omogočal učinkovito podporo učencem in učenkam z nizkim SES v praksi.
- Predlog št. 2 - V nacionalni prostor uvesti strokovno razpravo o možnosti systemskega identificiranja šol z visokim deležem učencev in dijakov z nizkim SES.
- Predlog št. 3 - V nacionalni prostor uvesti strokovno razpravo o možnostih različnih oblik systemske podpore šolam z visokim deležem učencev in dijakov z nizkim SES.
- Predlog št. 4 - Preučitev možnosti za razbremenitev šolskih svetovalnih delavcev na področju zagotavljanja socialne vključenosti.

### **2. Identifikacija in podpora učencem in učenkam ter dijakom in dijakinjam z nizkim SES**

- Predlog št. 1 - Preučiti možnosti prenosa izkušenj iz OŠ v SŠ za delo s posameznim dijakom ali dijakinjo.
- Predlog št. 2 - Opolnomočenje učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES s spodbujanjem socialnih in čustvenih kompetenc.
- Predlog št. 3 - Okrepiti sodelovanje s starši z namenom zagotavljanja socialne vključenosti učencev in učenk ter dijakov in dijakinj.
- Predlog št. 4 - Spodbujanje tri-stopenjskega modela obravnave učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES v šolski praksi.
- Predlog št. 5 - Preučitev možnosti za vzpostavljanje centrov po vzgledu centrov Youthreach za mlade, ki so opustili šolanje in učence ter dijake, ki imajo tveganje za opustitev šolanja.

### **3. Opolnomočenje učiteljev za delo z učenci in dijaki z nizkim SES in PP**

- Predlog št. 1 - Zmanjšana učna obveznost za učitelja mentorja učitelju začetniku.
- Predlog št. 2 - Možnost vključitve učiteljev v intervizijske ali supervizijske skupine.
- Predlog št. 3 - Preučiti možnost razvoja nacionalnih programov za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja bralne in matematične pismenosti.
- Predlog št. 4 - Preučiti zastopanost vsebin o socialni vključenosti v študijskih programih za bodoče učitelje in po potrebi dodati nove vsebine.

### **4. Sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov pri obravnavi, podpori učencev in dijakov z nizkim SES in PP**

- Predlog št. 1 - Preučiti možnost vzpostavljanja mreže med šolami, univerzami in raziskovalnimi zavodi z namenom odzivanja na izzive socialne vključenosti.
- Predlog št. 2 - Mobilni strokovni delavec na domu kot dejavnik povezovanja šole in domačega okolja.
- Predlog št. 3 - Preučiti možnost vzpostavljanja multiprofesionalnih timov na šolah.
- Predlog št. 4 - Oblikovanje nacionalnega repozitorija za medinstitucionalno izmenjavo dobrih praks in drugih relevantnih vsebin na področju zagotavljanja socialne vključenosti.



## Kazalo vsebine

1. Nacionalni fokus v projektu STAIRS opredeljen v nacionalnem poročilu.....	5
1.1. Opredelitev socialne vključenosti in vloga šole pri zagotavljanju socialne vključenosti.....	5
1.2. Nacionalni fokus v projektu STAIRS.....	6
1.2.1. Izzivi povezani z izobraževanjem učencev in dijakov z nizkim SES .....	7
1.2.2. Izzivi povezani z izobraževanjem dijakov s PP v srednjem poklicnem izobraževanju .....	7
2. Povzetek študijskih obiskov .....	8
2.1. Relevantni elementi dobrih praks Irske in Portugalske za slovenski izobraževalni prostor.....	9
2.1.1. Dobre inkluzivne izobraževalne prakse na Irskem.....	9
2.1.2. Dobre inkluzivne izobraževalne prakse na Portugalskem .....	13
2.2. Povzetek učnega procesa na študijskih obiskih in pridobljenega znanja.....	14
3. Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS.....	16
3.1. Analiza dobrih praks Irske in Portugalske glede na nacionalne potrebe in predlogi za uporabo le teh v Sloveniji.....	16
3.1.1. Področje 1: Inkluzivna naravnost in občutljivost do socialne vključenosti.....	17
3.1.1.1. Trenutno stanje na področju v Sloveniji .....	17
3.1.1.2. Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji .....	20
3.1.2. Področje 2: Identifikacija in podpora učencem in dijakom z nizkim SES .....	22
3.1.2.1. Trenutno stanje na področju v Sloveniji .....	22
3.1.2.2. Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji .....	24
3.1.3. Področje 3: Opolnomočenje učiteljev .....	25
3.1.3.1. Trenutno stanje na področju v Sloveniji .....	26
3.1.3.2. Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji .....	29
3.1.4. Področje 4: Sodelovanje in povezovanje deležnikov pri obravnavi, podpori učencem in dijakom z nizkim SES in PP .....	30
3.1.4.1. Trenutno stanje na področju v Sloveniji .....	31
3.1.4.2. Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji .....	31
3.2. Na poti uresničevanja nacionalnega prilagoditvenega načrta - vloga PI, CPI in drugih deležnikov na področju vzgoje in izobraževanja.....	33
4. Preliminarne ideje za Evropske prilagoditvene smernice – ugotovitve strokovne skupine.....	34
5. Priloge.....	36
6. Literatura in viri.....	58



## 1. Nacionalni fokus v projektu STAIRS opredeljen v nacionalnem poročilu

Uvodoma predstavljamo nacionalni fokus slovenskih partnerjev v projektu STAIRS. Izhajamo iz opredelitve socialne vključenosti in vloge šole pri njenem zagotavljanju ter se navežemo na nacionalne izzive v povezavi z zagotavljanjem socialne vključenosti v izobraževanju za dve ciljni skupini: 1) učenci in učenke ter dijaki in dijakinje z nizkim SES in 2) dijaki in dijakinje s PP v srednjem poklicnem izobraževanju. Ciljni skupini sta bili podrobneje opredeljeni v nacionalnem poročilu socialne vključenosti (Vidmar idr., 2020).

### 1.1. Opredelitev socialne vključenosti in vloga šole pri zagotavljanju socialne vključenosti

Socialna vključenost je eden pomembnejših vidikov inkluzije pri čemer se le-ta nanaša na odnos do raznolikih otrok in mladostnikov znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, pa tudi izven vzgoje in izobraževanja, saj se navezuje na posameznikovo zaposljivost, zdravstvene razmere in splošne življenjske razmere. Napredovanje posameznika znotraj skupnosti je odvisno od vseh podpornih sistemov v družbi in na različnih družbenih ravneh (Mitchell, 2005; Kavkler, 2007, oboje v Košak Babuder in Velikonja, 2011). Inkluzivno izobraževanje sodi med aktualna prizadevanja za bolj inkluzivno skupnost, ki jo spodbujajo tudi načela in cilji številnih mednarodnih dokumentov (npr. Konvencija o otrokovih pravicah, 1989; Salamaška izjava, 1994; Evropski steber socialnih pravic v 20 principih, 2017). Omenjenim mednarodnim dokumentom je skupno prizadevanje, da imajo vsi otroci in mladostniki pravico do uživanja dostojnega življenja, ustrezne pomoči, izobraževanja in kasneje v odraslosti tudi do dela ter dobrega življenja.

Zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja je ena izmed osrednjih tem v raziskovanju, praksi in nacionalnih politikah (Amor idr., 2019). Po definiciji UNESCO (2020) inkluzija v izobraževanju pomeni zagotavljanje enakosti izobraževalnih možnosti za vse učence in se osredotoča na tiste skupine učencev, ki so najbolj izpostavljeni marginalizaciji in izključenosti. Torej, gre za zagotavljanje izobraževalnih priložnosti vsem učencem ter učenkam in ne le tistim s posebnimi potrebami (Košak Babuder in Velikonja, 2011; Lesar, 2008).

Iz tega izhaja, da so elementi inkluzivne šole: kakovostno poučevanje, učenje, dosežki, stališča in dobrobit vsakega učenca in učenke. Učinkovite šole so inkluzivne šole, kar se kaže ne samo v njihovih dosežkih, ampak tudi v naravnosti in želji, da ponudijo priložnosti tudi učencem in učenkam s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Ofsted, 2000, v Košak Babuder in Velikonja, 2011). Obenem inkluzija omogoča ustvarjanje učnega okolja, ki optimalno odstrani ovire za učenje ter prepoznava različne vrste nadarjenosti, sposobnosti in priložnosti posameznika za uspeh. Omogoča tudi identifikacijo posebnih potreb in njihovo uresničevanje (Evans, 2007, v Košak Babuder in Velikonja, 2011). Košak Babuder in Velikonja (2011) poudarjata, da ni inkluzije brez prilagajanja kurikuluma, prilagajanja učnih metod, prilagajanja tehnik preverjanja in ocenjevanja ter podpore in pomoči učitelju in učiteljici v razredu. Inkluzija zahteva spreminjanje okolja, stališč in oblikovanje družbenega sistema za optimalni razvoj zmožnosti vseh članov družbe, kar pomeni, da pomembno vpliva na razvoj celotne družbe (Viola, 2006, v Košak Babuder in Velikonja, 2011). Inkluzivno gibanje mora zato preiti iz šolskih razredov v širše družbeno okolje.

Poleg naštetega je potrebno zavedanje, da ima šola vlogo ključnega varovalnega dejavnika pri oblikovanju duševnega blagostanja ter socialnih in čustvenih kompetenc učencev in učenk (glej npr. Mornar idr., 2020). Obenem pa je socialna vključenost prav tako eden izmed ključnih varovalnih dejavnikov duševnega



blagostanja in temelj zadovoljstva z življenjem (glej npr. Wright in Stickley, 2013). V šolskem prostoru se učenci in učenke ter dijaki in dijakinje med seboj razlikujejo v razvitosti socialnih in čustvenih kompetenc ter dovednosti za socialno vključenost, zato je iz vidika učitelja pomembno načrtovanje ter spodbujanje socialne vključenosti. To pomeni, da se v okviru šole (v razredu in širše) izvajajo različne dejavnosti za krepitev socialnih veščin. Hkrati pa se v vsakdanjih dogodkih iščejo priložnosti za sistematičen način podpiranja vedenja, ki to spodbuja in izbirajo izvedbe pouka v različnih socialno spodbudnih oblikah (Rutar Ilc idr., 2017).

Vzgojno-izobraževalni proces je v sodobnih demokratičnih družbah razumljen kot pomemben mehanizem zmanjševanja razlik med otroci in mladostniki glede na njihov izhodiščni družinski položaj (Rawls, 1999). Odprto pa ostaja vprašanje, ali so ob tem oblikovani tudi vsi potrebni varovalni mehanizmi in sistemi, da vzgojno-izobraževalne ustanove in pedagoški delavci sploh lahko uresničujejo to svojo vlogo. Na konceptualni ravni je bila od osamosvojitve Slovenije močno zastopana ideja liberalnega razumevanja enakosti izobraževalnih možnosti, temelječa predvsem na konceptu Rawlsove teorije pravičnosti (Rawls, 1999). Posledično je enakost izobraževalnih možnosti nujen pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah vsi državljani enake možnosti za uspeh v življenju. Enakost možnosti predpostavlja, da je vsakdo obravnavan v skladu s klasičnim pravilom pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake skladno z njihovo različnostjo). Država, ki si prizadeva za pravično družbo mora z različnimi ukrepi izvajati politike pozitivne diskriminacije: za otroke iz socialno in kulturno depriviligiranih okolij, zagotavljati vsakemu enak obseg brezplačnega izobraževanja, omogočati individualizacijo šolskega sistema in pouka, ki nudi vsakemu učencu in učenki optimalne možnosti za pridobitev kakovostne izobrazbe in formiranje v avtonomnega posameznika, inkluzije otrok s posebnimi potrebami v primerih, ko je to zanje koristnejše, kot bi bilo, če bi se šolali v posebnih šolah. Najprej pa je potrebno vsakomur zagotoviti enake izobraževalne možnosti (Bela knjiga, 2011), kar sovpada z zagotavljanjem socialne vključenosti v izobraževanju.

Različni slovenski avtorji (npr. Cankar, 2020; Medveš idr., 2008; Peček in Lesar, 2006) nadalje opozarjajo, da spol, etnična pripadnost, hendikep in socialno-ekonomski položaj družine, iz katere prihajajo učenci in učenke, pomembno vplivajo na akademsko uspešnost posameznikov in tako onemogočajo, da bi bil družbeni status pretežno odvisen od posameznikovih zaslug, kar je sicer izhodiščna ideja liberalnih konceptov pravičnosti. Iz tega izhaja, da je eden od ključnih dejavnikov zmanjševanja oz. preprečevanja socialne izključenosti učinkovit in pravičen izobraževalni sistem, ki zagotavlja enake možnosti in dostop do doseganja enakih ciljev vsem učencem in učenkam.

## 1.2. Nacionalni fokus v projektu STAIRS

Slovenski partnerji se v projektu STAIRS osredotočamo na vidik socialne vključenosti v izobraževanju dveh ciljnih skupin, ki sta po dostopnih podatkih o socialnem izključevanju med bolj izpostavljenimi, in sicer so to učenci in učenke ter dijaki in dijakinje z nizkim SES ter dijaki in dijakinje s PP vključeni v srednje poklicno izobraževanje.

V prvi fazi projekta smo identificirali izzive in vprašanja, ki so povezani z identifikacijo, obravnavo, podporo omenjenih ciljnih skupin v slovenskem izobraževalnem sistemu ter jih v nacionalnem poročilu o socialni vključenosti projekta STAIRS (Vidmar idr., 2020) podrobneje opredelili. Nacionalno poročilo sicer



predstavlja tudi širši vpogled v uresničevanje inkluzivnega izobraževanja v Sloveniji. V nadaljevanju povzemamo izzive v povezavi z zagotavljanjem socialne vključenosti omenjenih ciljnih skupin.

### **1.2.1. Izzivi povezani z izobraževanjem učencev in dijakov z nizkim SES**

Neenakost predstavlja izziv slovenskega izobraževalnega sistema (Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Tako je izbira izobraževalnega programa povezana s SES. Dijaki in dijakinje z nižjim SES so večinoma vpisani v poklicne programe, dijaki in dijakinje z višjim SES pa so večinoma vpisani v splošne programe (gimnazija) (Cankar idr., 2017; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020).

Cankar (2020) navede več možnih razlag, ki učence in učenke z nizkim SES vodijo pri vpisu v izobraževalne programe:

- Učenci in učenke ne prepoznajo pomena izobraževanja,
- Učenci in učenke se sicer zavedajo pomena izobraževanja, vendar vložek ocenijo kot prevelik, prenaporen in nesorazmeren z obljubljenimi koristmi;
- Učenci in učenke se zelo dobro zavedajo pomena izobraževanja in možnosti, ki jih višja izobrazba ali večja usposobljenost ponuja, vendar njihov SES preprosto ne omogoča dolgoročneje investicije v izobraževanje, saj bi bila ogrožena osnovna eksistenca posameznikov.

Gril (2014) prav tako ugotavlja, da imajo slovenski dijaki in dijakinje nekoliko negativna stališča do znanja in izobraževanja, kar je lahko eden izmed dejavnikov pri sprejemanju odločitev o nadaljnjem izobraževanju. Prav tako mednarodni podatki (OECD, 2019) kažejo, da so pričakovanja, da bodo izobraževanje zaključili samo s srednješolsko izobrazbo izrazitejša pri dijakih in dijakinjah z nižjim SES, čeprav dosegajo enako raven znanja.

Nacionalni podatki PISA kažejo na pomembno razliko v dosežkih med dijaki in dijakinjami z nizkim SES in visokim SES. Na lestvici naravoslovja na preizkusu PISA je razlika približno 90 točk, na bralnem preizkusu pa približno 80 točk (OECD, 2019; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Podobno se kaže tudi na bralnem preizkusu raziskave PIRLS, kjer imajo učenci in učenke četrtega razreda z višjim SES višji bralni dosežek v primerjavi z učenci in učenkami z nizkim SES (Klemenčič in Mirazchiyski, 2020).

Sekundarne analize podatkov PISA 2015 kažejo na pomembne razlike v dosežkih dijakov in dijakinj glede na izobraževalni program. Npr. na lestvici naravoslovne pismenosti razlika med splošnim gimnazijskim programom in poklicnim programom znaša približno 160 točk, kar ustreza približno petletnemu šolanju (Šterman Ivančič in Puklek Levpušček, 2018).

V Sloveniji sicer odstotek t.i. rezilientnih dijakov in dijakinj, ki so učno uspešni kljub nižjemu SES-u glede na rezultate PISA narašča in je nekoliko nad mednarodnim povprečjem (glej npr. OECD, 2013: 41; OECD, 2019: 256).

### **1.2.2. Izzivi povezani z izobraževanjem dijakov s PP v srednjem poklicnem izobraževanju**

V srednješolsko izobraževanje je vključen visok delež dijakov in dijakinj s posebnimi potrebami, ki se od leta 2010/2011 povečuje na vseh ravneh izobraževanja (glej Prilogo 3). Dijaki in dijakinje s PP so bistveno bolj



zastopani v programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja, manj pa jih je na gimnazijah (Cankar, 2020). Ugotovitev sicer ne drži za skupino z organskimi ovirami (slepi, slabovidni in z okvaro vidne funkcije, gibalno ovirani, gluhi in naglušni). Njihov delež je na gimnazijah celo večji kot pri preostali populaciji (Cankar, 2020). Pod drobnogled v okviru projekta STAIRS tako sicer nismo vzeli dijakov in dijakinj s PP vključenih v vse programe srednješolskega izobraževanja, ampak le tiste vključene v poklicno izobraževanje, saj je delež le-teh visok.

Sodelavci CPI-ja pri neposrednem delu z učitelji in učiteljicami opažajo, da učitelji in učiteljice navajajo (še posebej tisti, ki poučujejo v programih poklicnega izobraževanja), da kljub številnim sistemskim ukrepom in rešitvam (npr. prilagoditve izobraževalnega programa, dodatni učitelji in učiteljice za dijake in dijakinje s PP, zmanjšano število dijakov in dijakinj v razredu ob vključitvi dijakov in dijakinj s PP), ti ne zagotavljajo izpolnjevanja vseh standardov kakovostnega izobraževanja v praksi, da nimajo dovolj znanja za delo z dijaki in dijakinjami s PP, da so v razred oz. oddelek vključeni dijaki in dijakinje z različnimi vrstami PP, kar njihovo delo še otežuje, da starši velikokrat vztrajajo pri vključitvi dijaka ali dijakinje v določen program, ki zanj/-o ni primeren.

Dodaten izziv lahko predstavljajo primeri, ko je posebnim potrebam dijaka in dijakinje pridružen še nizki SES. Kot navaja Cankar (2020) je SES skupine učencev in učenk s posebnimi potrebami v povprečju nižji kot za ostalo populacijo učencev in učenk, vendar so med skupinami učencev in učenk s posebnimi potrebami prisotne velike razlike. Dolgotrajno bolni učenci in učenke in tisti z organskimi motnjami imajo v povprečju SES, zelo podoben ostali populaciji učencev in učenk, preostale skupine učencev in učenk s PP pa imajo nižji SES. Kot sklene avtor raziskave, vse kaže, da gredo v teh primerih primanjkljaji in prikrajšanosti z roko v roki z nižjim SES-om.

## 2. Povzetek študijskih obiskov

Projekt STAIRS temelji na preučevanju dobrih inkluzivnih praks Irske in Portugalske na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju. Proces učenja se je začel z uvodno nacionalno delavnico za vključene zunanje strokovnjake in strokovnjakinje, kjer je bil predstavljen osrednji fokus Slovenije v okviru projekta. Uvodna delavnica je predstavljala vzpostavitev slovenske strokovne skupine (projektni sodelavci PI in CPI ter zunanji strokovnjaki). Strokovna skupina se je z dobrimi praksami seznanila na spletnih študijskih obiskih<sup>1</sup> in jih analizirala v obliki študij primera.

V projektu so bile s strani irskih (Mary Immaculate College, Limerick) in portugalskih (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lizbona) projektnih partnerjev na podlagi opredeljenih nacionalnih potreb ter kriterijev (oblikovali so jih vsi partnerji v projektu) identificirane in za predstavitev izbrane spodaj navedene dobre prakse na področju inkluzivnega izobraževanja, predstavljene tudi na portalu ESLplus v obliki študij primera.

Nabor irskih dobrih praks na področju zagotavljanja inkluzivnega izobraževanja (ESLplus):

- Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS),

---

<sup>1</sup> Študijski obiski so bili prvotno načrtovani v živo na lokaciji v Limericku in Lizboni, zaradi epidemije COVID-19 pa so bili izpeljani na daljavo.



- Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative,
- Special Education Initiative,
- Transforming Education through Dialogue (TED) Project,
- Youthreach Programme.

Nabor portugalskih dobrih praks na področju zagotavljanja inkluzivnega izobraževanja (ESLplus):

- A School for Everyone,
- Inclusion Practices in a Rural Environment – the Case of José Saramago Cluster of Schools and Educational Territory of Priority Intervention,
- Promoting Inclusion and Valuing Vet Courses,
- Curriculum Enrichment Activities,
- Modular Training for the Unemployed without Upper-secondary Qualification,
- Learning Courses to Improve Employability and to Enhance Social and Professional Inclusion.

## **2.1. Relevantni elementi dobrih praks Irske in Portugalske za slovenski izobraževalni prostor**

V nadaljevanju izpostavljamo dobre prakse oz. posamezne elemente le-teh, ki so bile prepoznane kot relevantne za slovenski izobraževalni prostor in z uporabo katerih bi lahko nadgradili uresničevanje inkluzivnega izobraževanja na različnih ravneh oz. iz različnih vidikov. Naštevamo zgolj tiste dobre prakse, ki so povezane z osrednjim fokusom Slovenije v projektu STAIRS, pri čemer so nam bile v pomoč matrike (glej Prilogo 2).

### **2.1.1. Dobre inkluzivne izobraževalne prakse na Irskem**

Dobra praksa št. 1. - *Delivering Equality and Opportunity in Schools (DEIS)*

DEIS je od leta 2005 osrednja nacionalna iniciativa za zagotavljanje podpore šolam (predšolska, osnovnošolska in srednješolska raven) iz najbolj prikrajšanih območij. Kot oblika systemske podpore omogoča identificiranje šol z največjo stopnjo socialne depriviligiranosti in tveganj učencev ter učenk za socialno izključenost. Iniciativa poudarja razvoj bralne in matematične pismenosti učencev in učenk, vključevanje staršev v otrokovo izobraževanje ter nadaljevalno usposabljanje in opolnomočenje učiteljev in učiteljic ter ravnateljev in ravnateljic.

Šolam na Irskem se na podlagi kriterijev za oceno stopnje depriviligiranosti dodeli status »DEIS šole«, ki je predpogoj za dodelitev različnih oblik podpore (npr. zmanjšanja razmerja med učitelji in učenci v razredu, dodeljevanje specializiranih učiteljev za učence in učenke s posebnimi potrebami na rednih šolah, dostop do programov za krepitev bralne in matematične pismenosti, dodatna finančna podpora). Ena tretjina šol na Irskem ima status DEIS šole.

V okviru DEIS šol se poudarja sodelovalni pristop s starši. Tako npr. nekatere DEIS šole ponujajo »Šolo za starše«, delavnice za vzpostavljanje odnosov med učenci in učenkami ter starši, kuharske tečaje za starše in učne tečaje za starše. Pri spodbujanju sodelovanja s starši imajo posebno vlogo »Home School Community Liason« (HSCL) koordinatorji. Gre za učitelje in učiteljice, ki delujejo na območju več šol in skušajo zagotoviti pozitivne odnose med starši, učitelji in širšo skupnostjo. Njihova vloga se osredinja na



preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja. HSCL koordinatorji izvajajo tudi obiske na domu učencev in učenk in sodelujejo pri edukaciji staršev.

Elementi dobre prakse, ki so relevantni za slovenski izobraževalni prostor:

- Temelji na nacionalnih politikah in objektivnih kriterijih za izbor najbolj depriviligiranih območij in šol;
- Iniciativa je dolgoročna in financirana s strani Oddelka za izobraževanje in veščine (Department of Education and Skills - ministrstvo);
- DEIS šole se določi na podlagi deprivicijskega indeksa (kazalnika SES-a), kar omogoča različno klasifikacijo šol: "Band 1" (šole iz najbolj depriviligiranih okolij), "Band 2" (depriviligirane šole) in "DEIS ruralna šola" (šole iz ruralnih območij). Glede na klasifikacijo šol je dodeljena oblika pomoči;
- Šole delujejo na podlagi pristopa od spodaj-navzgor (šole same odločajo, kako prilagoditi pridobljeno podporo svojim potrebam in značilnostim lokalne skupnosti);
- DEIS aktivno podpira sodelovanje različnih institucij, ki nudijo pomoč individualnim učencem in učenkam ter njihovim družinam (npr. šole sodelujejo z nacionalno službo pedagoških psihologov, nacionalno službo za socialne zadeve);
- DEIS šole se povezujejo z visokošolskimi zavodi in/ali raziskovalnimi centri z namenom razvoja in izvedb programov kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev in učiteljic ali delavnic za učence ter učenke, ki temeljijo na dokazih temelječi praksi;
- Učiteljem in učiteljicam iz DEIS šol na voljo več nadaljevalnih izobraževalnih programov za zagotavljanje kontinuiranega profesionalnega razvoja v primerjavi z učitelji in učiteljicami iz ne-DEIS šol;
- Šole so dolžne implementirati DEIS programe za krepitev bralne in matematične pismenosti (npr. First Steps/Reading Recovery, Maths Recovery, Reading for fun);
- Izvaja se sistematično in standardizirano identificiranje učencev in učenk z nižjo stopnjo bralne in/ali matematične pismenosti;
- Kakovost izobraževanja v DEIS šolah se zagotavlja z rednimi evalvacijami;
- Povezovanje DEIS in ne-DEIS šol v grozde (ang. clusters) z namenom spremljanja učencev in učenk iz ogroženih okolij (ang. *School Completion Programme*) - program je zastavljen tako, da omogoča spremljanje ogroženih učencev in učenk iz najbolj depriviligiranih okolij od 3. do 18. leta starosti. Šole prav tako izvajajo programe za prehod učencev in učenk iz osnovnih šol v srednje šole;
- DEIS šole so dolžne pripraviti triletna načrta dela, ki so ovrednoteni s strani DEIS komisije;
- Na DEIS šolah se poudarja razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc učencev in učenk;
- Strokovnjaki, ki delujejo z DEIS šolami se zavzemajo za zmanjšanje razmerja med učitelji in učenci v osnovnih šolah, in sicer na 1:15, kar po njihovih strokovni oceni zagotavlja ustrezne izobraževalne pogoje vsem učencem in učenkam.

#### Dobra praksa št. 2. - *Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative*

Regionalna iniciativa za spodbujanje bralne pismenosti učencev in učenk, ki se je izvajala na vseh 15 DEIS osnovnih šolah v Limericku med leti 2011 in 2016. Izvajala se je vzporedno z nacionalno strategijo za izboljšanje bralne pismenosti otrok in bila financirana s strani Oddelka za izobraževanje in veščine (angl. Department of Education and Skills). Temeljila je na kontinuiranem profesionalnem razvoju učiteljev in



učiteljic z namenom izboljšanja kompetenc za poučevanje bralne pismenosti in govora. Intervencija je bila namenjena izboljšanju pismenosti pri učencih in učenkah iz depriviligiranih okolij.

Elementi dobre prakse, ki so relevantni za slovenski izobraževalni prostor:

- Povezovanje različnih deležnikov na ravni odločevalcev, raziskovalni ravni in praktični ravni (vključeni deležniki: Oddelek za izobraževanje in veščine, visokošolski zavod Mary Immaculate College, Center za izobraževanje Limerick ter učitelji in učiteljice v osnovnih šolah);
- Opravljena revizija obstoječih učiteljskih praks za poučevanje pismenosti in priprava novega programa za kontinuiran profesionalni razvoj učiteljev (učiteljev in učiteljic, ki že poučujejo) s poudarkom na dobrih praksah za poučevanje pismenosti; opazovanju poučevanja učiteljev in učiteljic v programu in podajanju povratnih informacij na njihovo poučevanje;
- Poudarja se izmenjava dobrih poučevalnih praks med učitelji in učiteljicami z namenom skupnega opolnomočenja za poučevanje;
- Učitelji in učiteljice, ki so se udeležili programa kontinuiranega profesionalnega razvoja so imeli zagotovljeno zamenjavo za poučevanje. Velik del projektних sredstev je bil namenjen financiranju nadomestnih učiteljev in učiteljic, ki so omogočili primarnim učiteljem in učiteljicam nemoteno udeležbo v programu;
- Sodelujoči učitelji in učiteljice v vlogi multiplikatorjev z namenom spodbujanja celostnega pristopa na nivoju šole (iz posameznih šol so sodelovali zgolj določeni učitelji in učiteljice, ki so nato pridobljena znanja delili med svojimi kolegi in kolegicami). Prav tako so se sodelujoči učitelji in učiteljice enkrat tedensko sestali s koordinatorjem iniciative z namenom refleksije;
- Iniciativa zagovarja dolgotrajen pristop in načrtovanje, nadgrajevanje preteklih uspešnih projektov in razvoj novih iniciativ – omenjena iniciativa za spodbujanje bralne pismenosti se je kasneje razvila v novo iniciativo za spodbujanje matematične pismenosti;
- Zagotavljanje mentorstva učiteljem in učiteljicam se je izkazalo kot ključno za razvoj poučevalnih kompetenc.

### Dobra praksa št. 3. - *Special Education Initiative*

Iniciativa se nanaša na vključevanje učencev in učenk s posebnimi potrebami v redne šole. Na Irskem dokument »EPSEN« iz leta 2004 nalaga, da se učence in učenke s posebnimi potrebami šola v inkluzivnem okolju rednih šol vse dokler je za učence možno doseganje in izpolnjevanje izobraževalnih standardov. Gre za trajno iniciativo, ki temelji dolgoročnem sodelovanju vseh deležnikov vključenih v vzgojo in izobraževanje.

Elementi dobre prakse, ki so relevantni za slovenski izobraževalni prostor:

- Zagotavljanje financiranja za zaposlovanje učiteljev za posebne potrebe in asistentov za delo z učenci in učenkami s posebnimi potrebami v rednih šolah;
- V univerzitetne programe izobraževanja učiteljev in učiteljic (prva stopnja univerzitetnega študija) so vključeni obvezni moduli za delo z učenci s PP. Na drugi stopnji univerzitetnega študija se izvajajo študijski programi za delo s specifičnimi oblikami posebnih potreb;
- Področje izobraževanja učencev in učenk s PP potrebuje konstantno delo na področju politik, evalvacije programov dela in revizij obstoječih praks;



- Učencem in učenkam s PP se zagotavlja podpora v obliki specializiranih učiteljev in učiteljic za posebne potrebe in/ali asistentov za delo z učenci in učenkami s PP;
- Inicijativa temelji na sodelovalnih pristopih učiteljev in učiteljic. Učitelj/učiteljica za učence s PP sodeluje z razrednim učiteljem/učiteljico z namenom vzpostavljanja inkluzivnega okolja. Poudarek je na ekipnem poučevanju dveh učiteljev/učiteljic, poučevanju v manjših skupinah in individualnem poučevanju učencev in učenk s PP. V razredu lahko delujeta dva učitelja/učiteljici;
- Učiteljem in učiteljicam se za optimalno poučevanje učencev in učenk s PP priporoča: uporaba interaktivnih učnih materialov in aktivnosti, uporaba inkluzivne poučevalne metodologije, diferenciranje in osebni pristop k poučevanju učencev in učenk, uporabo IKT orodij (za spodbujanje vizualnih in multi-senzornih vidikov), uporaba konkretnih materialov in razvoj veščin vodenja razreda;
- Dolgotrajnost iniciative je ključen dejavnik za uspešno doseganje zastavljenih ciljev na področju inkluzivnega izobraževanja;
- Poudarjanje kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev in učiteljic za delo z učenci in učenkami s PP;
- Primer priročnika "Bridge back to school" kot pripomoček za delo z otroci z motnjo avtističnega spektra v času epidemije COVID-19.

#### Dobra praksa št. 4. - *Transforming Education through Dialogue (TED) Project*

Projekt TED neprekinjeno poteka od leta 1998 in temelji na povezovanju visokošolskega zavoda (Mary Immaculate College) z DEIS šolami. TED je usmerjen v izboljšanje učnih izidov učencev in učenk ter v potrebe posameznih šol. Glavni cilj projekta je ponuditi šolam podporo preko izvajanja konzultacij, usposabljanj, raziskovanja in spodbujanja sodelovalnega pristopa.

Elementi dobre prakse, ki so relevantni za slovenski izobraževalni prostor:

- Projekt TED vzpostavlja neposredni dialog in sodelovanje med DEIS šolami ter raziskovalci in raziskovalkami (v okviru projekta TED so zaposleni raziskovalci in raziskovalke edukacijskih ved, ki se odzivajo na realne potrebe šol v lokalni skupnosti). TED sodelavci in sodelavke sodelujejo neposredno s šolami, da identificirajo potrebo ali težavo v izobraževanju, nato se v okviru TED-a za šolo razvije inicijativa, usposabljanje ali delavnica, ki naslavlja specifično potrebo ali težavo.
- TED vzpostavlja tri različne mreže v katere so vključeni deležniki (PLUS, Cur le Chéile in OSCAILT).
- TED nadzorujeta projektni koordinator in projektni sodelavec. Koordinator je vključen v upravne odbore šol v regiji. Delo koordinatorja in projektnega sodelavca vključuje neposredno povezovanje s šolami (*angl.* ground level);
- Učitelji in ravnatelji DEIS šol predavajo študentom pedagoških smeri na MIC (Mary Immaculate College) z namenom širjenja dobrih praks in pedagoških znanj.
- Znotraj TED-a so potekali, potekajo različni projekti namenjeni učencem in učenkam iz deprivilegiranih okolij: EDNIP projekt (podpiral duševno blagostanje učencev in učenk), TEAL (osredinjen na kontinuiran profesionalni razvoj učiteljev), City Connect projekt (za podporo socialno-čustvenim kompetencam učencev in učenk);
- Ključne točke povezovanja s šolami in skupnostjo: konzultacije, menedžerski model, intervencijski model, raziskovanje in financiranje;



- Poudarjanje dolgoročnosti projekta kot ključnega za uspeh.

#### Dobra praksa št. 5. - *Youthreach Programme*

Je edini nacionalni program na Irskem namenjen mladim, ki so zgodaj opustili šolo (t.i. osipniki). Deluje od leta 1989 in je namenjen mladim med 15 in 21 let brez formalne izobrazbe. Med mladimi, ki zgodaj opustijo šolo je velik delež tistih z nizkim SES in PP. Program se osredinja na osebni razvoj in doseganje poklicnih kvalifikacij ter prehod na trg dela.

Elementi dobre prakse, ki so relevantni za slovenski izobraževalni prostor:

- Financer je Oddelek za izobraževanje in spretnosti (DES);
- Temelji na prostovoljni udeležbi mladih v programu. V ospredju so potrebe mladega posameznika, kateremu se prilagodi kurikulum;
- Metodologija izobraževanja vključuje: skupinsko delo, delo v parih in individualno delo;
- Mladim so na voljo naslednji podporni mehanizmi: karierna orientacija, učna pomoč, svetovanje in zagotavljanje delovnih izkušenj;
- V ospredju je povezovanje z lokalnimi deležniki: mladinskimi organizacijami in mladinskimi delavci, šolami, policijo, nacionalno zvezo pedagoških psihologov itd.;
- Program predstavlja preplet izobraževanja, usposabljanja in mladinskega dela. Mladi so na začetku programa selekcionirani na podlagi intervjujev in zgodovine preteklih izobraževalnih izkušenj;
- Ključni dejavnik pri uspešnosti programa je zagotavljanje dolgoročnosti, s sprotnimi evalvacijami in prilagoditvami;
- Ključni elementi metodologije programa ("mehek" pristop do mlade osebe, osredinjenost na učenca ali učenko, spoštljivost učiteljev in učiteljic, povezovanje z lokalno skupnostjo, vztrajnost in grajenje zaupanja, program temelji na spodbujanju pravic učenca ali učenke, v ospredju je pravica do učenja, multi-profesionalni timi).

#### **2.1.2. Dobre inkluzivne izobraževalne prakse na Portugalskem**

##### Dobra praksa št. 1. - *A School for Everyone - primer Santo Antonio*

Primer se nanaša na grozd (ang. cluster) šol Santo Antonio, ki deluje v okviru nacionalnega programa TEIP (ang. Territory of Priority Intervention) in vključuje sedem izobraževalnih ustanov od predšolske do srednješolske ravni izobraževanja. Program TEIP na Portugalskem deluje podobno kot program DEIS na Irskem – tj. sistemsko zagotavlja dodatno podporo šolam iz najbolj depreviligriranih okolij. Približno ena šestina grozdov šol na Portugalskem (kjer je vse šolanje vključno s srednješolskim izobraževanjem urejeno v grozdih) deluje v okviru programa TEIP.

Elementi dobre prakse, ki so relevantni za slovenski izobraževalni prostor:

- TEIP je dolgoročni program, ki je bil prvič uveden leta 1996. Trenutno je v teku tretja verzija programa;



- TEIP šole, ki so združene v grozde, imajo eno osrednjo šolo z vodjo grozda, ostale šole v grozdu imajo koordinatorja. Šole imajo avtonomijo na nivoju grozda, odzivajo se na lastne potrebe in specifik lokalnega okolja;
- "School Social Action" je program socialne podpore učencem in učenkam z nizkim SES (npr. šole pridobijo financiranje dodatnih učiteljev, učencem in učenkam pripada več ur poučevanja, učenci in učenke dobijo finančno podporo; v času COVID-19 se je vsem učencem in učenkam z nizkim SES zagotovil računalnik in dostop do interneta). Družine oz. učenci in učenke se morajo sami prijaviti za pomoč v okviru »School Social Action« programa;
- TEIP zagovarja celostni pristop na ravni šole;
- TEIP načrt za izboljšanje šol z naslednjimi ključnimi elementi: opredelitev prioritetenih področij, nadgrajevanje vključevanja vseh članov skupnosti, intervencije za zvišanje občutka pripadnosti šoli, izboljšanje organizacijske kakovosti in učinkovitosti šolskih grozdov, mehanizmi samoevalvacije);
- Poudarjanje kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev;
- TEIP šole so upravičene do dodatne podpore, ki jo zagotovi Ministrstvo za izobraževanje v obliki multiprofesionalnih timov, ki ga sestavljajo psiholog, socialni delavec in socialni mediator (posameznik iz skupnosti, ki pozna okolje ter izzive v njem).

### *Dobra praksa št. 2. - Inclusion Practices in a Rural Environment – the Case of Jose Saramago Cluster of Schools and Educational Territory of Priority Intervention*

Primer se nanaša na predstavitev grozda šol Jose Saramago, ki prav tako sodeluje v nacionalnem programu TEIP.

Elementi dobre prakse, ki so relevantni za slovenski izobraževalni prostor:

- Grozd šol se povezuje z raznolikimi deležniki na lokalni ravni (npr. mestnim svetom, lokalno komisijo za zagotavljanje varnosti otrok in mladostnikov, centrom za kulturo in šport, centrom za podporo inkluziji, centrom za izobraževanje in poklicno usposabljanje);
- TEIP šole se osredinjajo na reševanje socialnih problemov. Šole pripravijo lastne načrte dela (npr. kako želijo nasloviti reševanje specifičnega izobraževalnega izziva ali težave ter na podlagi tega pridobijo dodatno TEIP financiranje);
- Mentorstvo učencem na šoli, ki so bolj ogroženi (npr. nizek SES) (učitelji in učiteljice so v vlogi mentorjev);
- Matematiko in portugalsščino hkrati poučujeta dva učitelja ali učiteljici v razredu;
- Izvaja se program za krepitev socialnih in čustvenih kompetenc učencev in učenk (»Museum for the future«).

## **2.2. Povzetek učnega procesa na študijskih obiskih in pridobljenega znanja**

Študijski obiski projekta STAIRS so pri udeležencih in udeleženkah študijskih obiskov krepili individualno in skupinsko učenje o dobrih inkluzivnih izobraževalnih praksah drugih držav. Po študijskih obiskih se je strokovna skupina sestala z namenom oblikovanja predlogov za slovenski izobraževalni prostor. S študijskimi obiski in analizo dobrih praks Irske in Portugalske smo si v strokovni skupini prizadevali okrepiti



nacionalna prizadevanja za nadgrajevanje obstoječih inkluzivnih praks na področju socialne vključenosti učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES in dijakov ter dijakinj s PP v srednjem poklicnem izobraževanju.

V strokovni skupini smo si po študijskih obiskih bili enotni v razumevanju ključnih sporočil, ki izhajajo iz dobrih inkluzivnih izobraževalnih praks Irske in Portugalske. Ključna sporočila, obrazložena v naslednjih odstavkih, so naslednja:

- Sistemski okvir kot podlaga za dolgoročno učinkovitost izobraževalnih praks ter inkluzivno naravnost in občutljivost do socialne vključenosti
- Krepitev bralne in matematične pismenosti ter socialno-čustvenih kompetenc ranljivih skupin učencev in učenk, tudi s sodelovanjem s starši
- Opolnomočenje učiteljev kot pomemben vidik zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju
- Pomembnost povezovanja različnih deležnikov pri zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanju

#### **Ključno sporočilo 1: Sistemski okvir kot podlaga za dolgoročno učinkovitost izobraževalnih praks ter inkluzivno naravnost in občutljivost do socialne vključenosti**

Programi za spodbujanje socialne vključenosti na Irskem in Portugalskem (tj. DEIS in TEIP) predstavljajo konkretno izvedbo nacionalnih politik socialne vključenosti. DEIS se umešča v izvedbo naslednjih nacionalnih politik: The Programme for a Partnership Government 2016, The Action Plan for Education – 2016-2019, The National Policy Framework for Children and Young People 2014-2020 - Better Outcomes Brighter Futures–BOBF). V strokovni skupini ugotavljamo, da so ustrezne politike ključne za krepitev občutljivosti do socialne vključenosti rizičnih skupin učencev in učenk ter dijakov in dijakinj, kar pomeni, da omogočajo prepoznavanje tistih, ki imajo tveganje za socialno izključenost. Politike predstavljajo temelj za iniciative kot sta DEIS in TEIP, ki identificirata šole iz najbolj depriviligiranih okolij (npr. nizki SES, visok delež vključenih učencev s posebnimi potrebami) in šolam nudita podporo na sistemski ravni.

Sistemski okvir omogoča, da se posamezne iniciative izvajajo dolgoročno in ne ostanejo na nivoju projektno organiziranega dela. Zаметki DEIS-a, TED-a in TEIP-a segajo v 90. leta prejšnjega stoletja. Obenem večina dobrih praks (npr. DEIS, TED, TEIP, Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, Special Education Initiative) poudarja, da je zagotavljanje socialne inkluzije v izobraževanju dolgotrajen proces, ki ga je potrebno podkrepiti s sprotno evalvacijo in revizijo obstoječih praks.

#### **Ključno sporočilo 2: Krepitev bralne in matematične pismenosti ter socialno-čustvenih kompetenc ranljivih skupin učencev in učenk, tudi s sodelovanjem s starši**

Predvsem na Irskem se poudarja pomen krepitev bralne in matematične pismenosti učencev in učenk z namenom njihovega opolnomočevanja. Npr. v Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative se je poudarjala krepitev kompetenc učiteljev in učiteljic za poučevanje bralne pismenosti. Obenem je pomemben vidik zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju tudi spodbujanje sodelovanja s starši. Omenjeno je uresničeno predvsem v iniciativi DEIS, kjer HSCL koordinatorji (učitelji) neposredno sodelujejo z učenci in učenkami ter njihovimi starši (npr. krepijo veščine bralne pismenosti tako pri učencih in učenkah



kot tudi pri starših). Nenazadnje pa so nekatere iniciative (npr. DEIS, TED in TEIP) poudarjale vlogo razvijanja socialno-čustvenih kompetenc učencev in učenk iz depriviligiranih okolij za zagotavljanje uspešne socialne vključenosti v izobraževanju. Razvoj socialnih in čustvenih kompetenc predstavlja način opolnomočenja učencev in učenk pri soočanju z izzivi socialne vključenosti.

### **Ključno sporočilo 3: Opolnomočenje učiteljev kot pomemben vidik zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju**

Učitelji so bili v strokovni skupini prepoznani kot ključnem dejavnik pri zagotavljanju socialne inkluzije v izobraževanju. V dobrih praksah Irske (npr. DEIS, Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative) in Portugalske (npr. TEIP) je poudarek na zagotavljanju ustreznih programov kontinuiranega profesionalnega razvoja, ki učitelje opremijo z ustreznimi kompetencami (npr. nadgrajevanje kompetenc na področju poučevanja bralne pismenosti). Poudarjeni so tudi vidiki izmenjave dobrih poučevalnih praks med učitelji, zagotavljanje mentorstev učiteljem, sodelovalni pristopi (npr. hkratno poučevanje dveh učiteljev v razredu, sodelovanje razrednega učitelja in učitelja za učence s posebnimi potrebami) in spodbujanje celostnega pristopa na ravni šole. Kot pomemben vidik zagotavljanja profesionalnega razvoja učiteljev je bil izpostavljen tudi čas, ki je učiteljem namenjen za izpopolnjevanje, kot izhaja iz dobre prakse Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, se učiteljem lahko zagotovi zamenjavo za čas trajanja usposabljanja.

### **Ključno sporočilo 4: Pomembnost povezovanja različnih deležnikov pri zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanju**

Zagotavljanje socialne vključenosti je celovit in kompleksen proces, ki za uspešno uresničevanje potrebuje sodelovanje deležnikov na lokalni in nacionalni ravni. V predstavljenih dobrih praksah Irske in Portugalske so deležniki povezani na različne načine. V okviru DEIS-a se spodbuja povezovanje šol s psihologi ali nacionalno službo za socialne zadeve. V iniciativi Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative so vključeni pristojno ministrstvo, visokošolski zavod in osnovne šole. Znotraj TED-a delujejo tri različne mreže deležnikov (PLUS - povezovanje 16 DEIS šol in 2 specialnih šol v okrožju Limerick; Cur le Chéile - povezovanje 11 osnovnih šol iz različnih irskih okrožij; OSCAILT - povezovanje 16 DEIS šol skupaj s predstavniki ministrstva). Sklepamo lahko, da je za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju pomembno celovito sodelovanje lokalne skupnosti in medresorsko sodelovanje.

## **3. Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS**

Na podlagi študijskih obiskov in analize dobrih praks (Irske in Portugalske) so nastali predlogi za izboljšanje nacionalnih prizadevanj za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju. Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS tako temelji na predlogih, ki služijo kot izhodišče za oblikovanje nadaljnjih nacionalnih iniciativ, programov ali projektov za spodbujanje socialne vključenosti v izobraževanju v Sloveniji.

### **3.1. Analiza dobrih praks Irske in Portugalske glede na nacionalne potrebe in predlogi za uporabo le teh v Sloveniji.**

Iz glavnih sporočil izhajajoč iz študijskih obiskov in analize dobrih inkluzivnih izobraževalnih praks Irske in Portugalske so bila izpeljana štiri prioriteta področja, ki jih v strokovni skupini prepoznavamo kot





pomembna za zagotavljanje socialne vključenosti dveh ciljnih skupin: 1) učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES in 2) dijakov in dijakinj s PP v srednje-poklicnem izobraževanju.

Prioritetna področja so:

1. Inkluzivna naravnost in občutljivost do socialne vključenosti,
2. Identifikacija in podpora učencem in dijakom z nizkim SES,
3. Opolnomočenje učiteljev za delo z učenci in dijaki z nizkim SES in PP
4. Sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov pri obravnavi, podpori učencev in dijakov z nizkim SES in PP.

V nadaljevanju za vsako področje navajamo zakaj smo ga v strokovni skupini prepoznali kot pomembnega in utemeljimo vlogo področja pri zagotavljanju inkluzivnega izobraževanja na podlagi teoretičnih izhodišč. Nato pri vsakem področju sledi okvirni pregled trenutnega stanja v Sloveniji, kot so obstoječi dokumenti, rešitve, prakse ali projekti. Nazadnje so pri posameznih področjih navedeni predlogi za nadgraditev socialne inkluzije v Sloveniji, ki so izpeljani na podlagi dobrih inkluzivnih izobraževalnih praks Irske in Portugalske.

### **3.1.1. Področje 1: Inkluzivna naravnost in občutljivost do socialne vključenosti**

Projekt STAIRS skuša okrepiti, nadgraditi in spremeniti razmišljanja, pogled in naravnost do inkluzije v izobraževanju. V strokovni skupini ugotavljamo, da je za nadaljnji razvoj inkluzivnega izobraževanja potrebno sprejeti spremembe na različnih nivojih (sistemski nivo, nivo učiteljev), spodbujati principe sodelovanja in spremembe v obstoječih praksah, ki jih skušamo nasloviti s predlogi nastalih na podlagi dobrih praks Irske in Portugalske.

Kot že omenjeno, smo v strokovni skupini zaznali, da dobre prakse Irske in Portugalske predstavljajo konkretno izvedbo nacionalnih politik. Ustrezne politike prispevajo k oblikovanju inkluzivne naravnosti in občutljivosti do socialne vključenosti v izobraževalnem prostoru. Avtorji (npr. Booth in Ainscow, 2011) izpostavljajo pomen ustreznih politik za spodbujanje inkluzivnih izobraževalnih okolij, zato v nadaljevanju navajamo pregled nekaterih aktualnih slovenskih programskih dokumentov (Program za otroke 2020-2025, Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013-2022), ki jih je mogoče povezati s ciljnim skupinama v projektu STAIRS (nizek SES in PP).

#### **3.1.1.1. Trenutno stanje na področju v Sloveniji**

Eden od glavnih ciljev **Strategije EU za mlade 2019-2027** (Evropska komisija, n.d.; Movit, 2019) je zagotavljanje enake možnosti za dostop do izobraževanja in trga dela za vse mlade. Razvoj nacionalnih strategij za socialno vključevanje je eden od načinov za odpravljanje izključenosti mladih z manj priložnostmi v evropskih družbah. Strategija je definirana kot krovni dokument, akcijski načrt ali niz uradnih dokumentov, ki opredeljujejo ključne smernice za oblikovanje in izvajanje javnih politik na nacionalni ravni.

**Program za otroke 2020-2025** (Vlada Republike Slovenije, 2020) je strateški dokument usklajen s temeljnimi mednarodnimi dokumenti in razvojnimi dokumenti države. Namen programa je določiti ključne cilje in ukrepe na prednostnih področjih otrokovih pravic v obdobju od 2020 do 2025, s katerimi bodo ključni deležniki zagotovili čim višjo kakovost življenja in celovitega razvoja za vse otroke. Program zajema prednostna področja, znotraj katerih se bodo izvajale dejavnosti za povečanje kakovosti življenja otrok in



za vzpostavitev varovalnih dejavnikov za otroke iz socialno in finančno šibkih okolij, za najranljivejše otroke ter varovalnih dejavnikov na področjih, ki jih zahteva sodobni čas s svojimi izzivi, kot je digitalno okolje. Program opredeljuje tako imenovane izključene skupine otrok, ki so še posebej ranljive: to so **otroci iz socialno in finančno prikrajšanega okolja**, otroci, prikrajšani za primerno družinsko okolje, otroci v postopkih, mladostniki žrtve nasilja, **otroci s posebnimi potrebami**, otroci etničnih skupnosti, otroci begunci, otroci brez spremstva. Eden izmed glavnih ciljev programa je med drugim tudi izboljšanje socialnoekonomskega položaja otrok ter zagotoviti varstvo in zaščito otrok kot najbolj ranljivih članov družbe ter ustvariti spodbudno okolje za optimalen razvoj zmogljivosti otrok in njihove ustvarjalnosti, za razvoj njihove jezikovne in kulturne identitete ter pozitivne samopodobe, vzpostaviti sistemski način posebnega varstva in zaščite otrok na področjih, ki v sodobnem času predstavljajo polja tveganja (Vlada Republike Slovenije, 2020: 11, 12). Ena izmed ključnih usmeritev programa je med drugimi nameniti posebno pozornost dejavnikom tveganja, ki povzročajo revščino in socialno izključenost med mladimi.

Za mladostnike je bila sprejeta **Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013-2022** (Ur. l, RS, št. 90/2013) (v nadaljevanju Resolucija), ki ima več prioritetnih področij, med drugim tudi preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja v poklicnem in srednješolskem izobraževanju. Stopnja vključenosti mladih v sistem formalnega izobraževanja (po zaključenem obveznem osnovnem šolanju) je sicer zelo visoka (okrog 70 % oziroma po nekaterih ocenah celo več kot 90 %) in se giblje celo nad evropskim povprečjem (Rakar, 2009, v Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013-2022, 2013).

Dostop do formalnega izobraževanja je zaradi brezplačnosti načeloma enako omogočen vsem mladim v Sloveniji, čeprav to zaradi drugih stroškov povezanih z izobraževanjem (bivanje izven domačega kraja, prehrana, delovno gradivo ipd.), pogosto ne velja za mlade z nizkim SES. Mladi si le stežka privoščijo izstop iz formalnega izobraževalnega sistema ter kasneje ponoven vstop vanj. Brezplačnost šolanja je starostno omejena za posamezno stopnjo izobraževanja. Obenem manjka učinkovit sistem spodbujanja ponovnega vključevanja v izobraževalni sistem. Nekateri programi sicer obstajajo, a predvsem na terciarnem izobraževanju niso bistveno učinkoviti (MSS, 2012, v Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013-2022, Ur. l, RS, št. 90/2013).

Eden od poskusov razvijanja uspešnega modela za zmanjševanje šolske neuspešnosti in osipa v Sloveniji je bil projekt »Preprečevanje šolske neuspešnosti in blažitev njenih posledic - PUPO«. Izzivom na področju zgodnjega opuščanja šolanja pa se je v okviru projekta »Podpora šolskim svetovalnim delavcem in staršem na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov« (Janjušević, 2019) lotila tudi klinična praksa. Opozorili so, da je odklanjanje šole povezano z resnimi in neugodnimi posledicami, vključno z učnim neuspehom, družinskimi težavami, težavami v medvrstniških odnosih, dolgoročno pa tudi z zmanjšanimi priložnostmi za nadaljevanje izobraževanja, težavami pri zaposlovanju, težavami z medosebnimi odnosi in povečanim tveganjem za pojavljanje psihiatrični bolezni (Janjušević, 2019: str. 12).

Na podlagi zgoraj navedenega ugotavljamo, da imamo v Sloveniji podobno kot na Irskem in Portugalskem, temeljne dokumente, ki opredeljujejo strategije in smernice za izvajanje javnih politik na nacionalni ravni.

### ***Zakonodajna umestitev ranljivih družbenih skupin mladostnikov na področju vzgoje in izobraževanja***



V nadaljevanju sledi pregled zakonodajnih dokumentov, ki urejajo pravice posameznih skupin pogosto izključenih mladostnikov. Osredotočamo se predvsem na ureditev položaja učencev s posebnimi potrebami in učencev ter dijakov z nizkim SES.

Položaj otrok s posebnimi potrebami ureja enotni **Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011, ZUOPP-1)**. Ta zakon ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (v nadaljnjem besedilu: otroci s posebnimi potrebami) ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja. Med drugim določa tudi cilje in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami: zagotavljanje največje koristi otroka, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, **enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok**, vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov (v nadaljnjem besedilu: staršev) v postopek usmerjanja in oblike pomoči, individualiziranega pristopa, **interdisciplinarnosti**, ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja, čimprejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja, vertikalne prehodnosti in povezanosti programov, organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja, zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka. Določbe tega zakona veljajo izjemoma tudi za izobraževanje polnoletnih oseb nad 21. let starosti do vključno 26. leta starosti, ki se neprekinjeno izobražujejo v prilagojenih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom ter posebnega rehabilitacijskega programa. Določbe tega zakona prav tako izjemoma tudi za izobraževanje polnoletnih oseb nad 21. letom starosti do vključno 26. leta starosti, ki so vključene v program izobraževanja in usposabljanja za odrasle, ki je del posebnega programa za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Za dijake in dijakinje s posebnimi potrebami se vzgoja in izobraževanje izvaja v skladu s tem zakonom in predpisi, ki urejajo področje poklicnega in strokovnega izobraževanja.

**Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju** (Ur. l. RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19, v nadaljevanju ZPSI-1) ureja izobraževanje za pridobitev nižje poklicne, srednje poklicne in strokovne izobrazbe ter izpopolnjevanje po pridobljeni izobrazbi ter usposabljanje, ki ni urejeno s predpisi s področja nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Pregled posameznih določil navedenega zakona kaže namero zakonodajalca, da ureja izobraževanje pod enakimi pogoji za vse – za državljane Republike Slovenije in drugih držav članic EU, tudi za Slovence brez slovenskega državljanstva in tuje državljane (pod posebnimi pogoji) ter dijake tujce katerih materni jezik ni slovenski ali niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji in niso uspešno opravili preizkusa znanja slovenščine po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru na ravni A2*. Šola ob prvi vključitvi v poklicno in strokovno izobraževanje ob začetku šolskega leta organizira intenzivni tečaj slovenščine, ki je za te dijake in dijakinje obvezen. Za dijake in dijakinje, ki so po zaključenem tečaju uspešno opravili preizkus znanja slovenščine po Skupnem evropskem jezikovnem okviru na ravni A2 in želijo dodatno pomoč, šola organizira dodatne ure slovenščine. Za dijake in dijakinje, ki niso uspešno opravili preizkusa znanja slovenščine, šola organizira dodatne ure slovenščine, ki so zanje obvezne.

ZPSI-1 ureja tudi izobraževanje **za dijake s posebnimi potrebami**. Za dijake, ki so zaključili prilagojene programe nižjega poklicnega izobraževanja je omogočeno tudi nadaljnje izobraževanje po vertikali, torej se lahko vključujejo v programe srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja. Za pridobitev



statusa dijaka s posebnimi potrebami v vseh navedenih programih, morajo dijaki pridobiti odločbo o usmeritvi na podlagi ZUOPP-1.

Drugi odstavek 29. člena ZPSI-1 po načelu pozitivne diskriminacije določa **za kandidate s posebnimi potrebami**, ki se vključujejo v izobraževanje v skladu z odločbo o usmeritvi posebne pogoje v primeru omejitve vpisa. Šola z omejitvijo vpisa namreč lahko sprejme dijaka s posebnimi potrebami, če izpolnjuje vse predpisane pogoje in v skladu s predpisanimi merili dosega najmanj 90 % točk, potrebnih za vpis. To pomeni, da imajo dijaki in dijakinje s posebnimi potrebami posebno pravico, ki je namenjena preprečevanju manj ugodnega (izhodiščnega) položaja in ustvarjanje enakih možnosti.

Enako velja za **podaljšanje statusa dijaka za dve leti**. To določilo velja za dijake s posebnimi potrebami, dijake vzporednega izobraževanja, perspektivne in vrhunske športnike oz. športnice, dijake, ki ne napredujejo ali ne končajo izobraževanja zaradi starševstva ali zaradi izjemnih socialnih in družinskih okoliščin ali zaradi bolezni. ZPSI-1 določa tudi prilagajanje obveznosti, ki se uredi z osebnim izobraževalnim načrtom, s katerim se prilagodi izvedba pouka in druge pravice ter obveznosti dijaka in šole v sodelovanju z dijakom in starši dijaka. Ta možnost je med drugim določena tudi za dijake in dijakinje s posebnimi potrebami.

Iz vidika učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES se zdi, da so lahko sistemsko spregledani, saj ni mehanizmov, ki bi omogočili vpogled v neenakaost socialno-ekonomskega okolja in v njegove učinke ter interakcijo z morebitnimi ukrepi (Cankar, 2020). Mogoče je sklepati, da komisija za posebne potrebe nekatere učence in učenke z nizkim SES uvrsti v eno izmed skupin posebnih potreb, da se jim tako zagotovi neko obliko pomoči (Cankar, 2020).

### **3.1.1.2. Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji**

#### **Predlog št. 1. - Oblikovati predloge zakonodajnega okvira, ki bo omogočal učinkovito podporo učencem in učenkam ter dijakom in dijakinjam z nizkim SES**

Iz Irskih in Portugalskih dobrih praks sledi, da iniciative za zagotavljanje socialne vključenosti najranljivejših skupin izhajajo iz zakonodajnih okvirov in politik. V strokovni skupini ugotavljamo, da je za sistemsko podporo učencem in učenkam z nizkim SES najprej potrebno oblikovati ustrezen zakonodajen okvir, ki bo trajno pokrival to področje. V skladu s tem predlagamo, da se v nacionalnem prostoru oblikuje medresorska skupina, ki bi pripravila ustrezne predloge. Ustrezen zakonodajni okvir omogoča načrtovanje nadaljnjih nacionalnih strategij, iniciativ in oblik podpore učencem in učenkam, ki glede na trenutne prakse predstavljajo tveganje za sistemsko spregledanost. Predlagan zakonodajni okvir lahko sledi zakonodajnemu okviru, ki pokriva področje posebnih potreb. Prav tako pa je potrebno pri oblikovanju zakonodajnega okvira razmisliti o vključevanju drugih ranljivih skupin učencev in učenk.

#### **Predlog št. 2 – V nacionalni prostor uvesti strokovno razpravo o možnosti systemskega identificiranja šol z visokim deležem učencev in dijakov z nizkim SES**

Kot je razvidno iz dobrih praks Irske in Portugalske, se v okviru DEIS-a in TEIP-a identificira šole iz najbolj depriviligiranih območij na podlagi objektivnih kriterijev (npr. šole na Irskem se identificirajo na podlagi



»deprivacijskega indeksa« in podatkov nacionalnega statističnega urada). V strokovni skupini ugotavljamo, da bi bilo na nivoju različnih deležnikov smiselno odpreti oziroma nadaljevati razpravo o ustreznosti takšnega ukrepa tudi v Sloveniji. Po eni strani je jasno, da je to lahko učinkovit način identificiranja in nudenja podpore šolam iz najbolj depriviligiranih okolij. Po drugi strani pa lahko takšen ukrep prispeva k segregaciji šol ali stigmatizaciji nekaterih šol. Ob premisleku o možnosti takšnega ukrepa je smiselno primerjati nacionalni kontekst Slovenije s kontekstoma Irske ter Portugalske. Pri tem je potrebno premisliti in se odločiti, ali sta Irska in Portugalska modela ustrezna in če so v Sloveniji depriviligirana okolja prisotna v podobni obliki kot so prisotna na Irskem in Portugalskem (kjer so znotraj mest »žepi« socialne depriviligiranosti). Prav tako je v Sloveniji že oblikovan socialno-ekonomski indeks (SEI) (glej Cankar, 2020), ki je primerljiv irskemu deprivacijskemu indeksu in bi lahko predstavljal strokovno podlago za identificiranje šol. Nenazadnje pa je potrebno za identificiranje šol in uporabo podatkov zagotoviti ustrezno zakonsko podlago, saj kot izpostavljajo Cankar in sodelavci (2017) bi lahko MIZŠ predlagalo zakonsko ureditev zbiranja in uporabe takšnih podatkov za zagotavljanje pravičnosti v slovenskem izobraževalnem sistemu.

### **Predlog št. 3. – V nacionalni prostor uvesti strokovno razpravo o možnostih različnih oblik systemske podpore šolam z visokim deležem učencev in dijakov z nizkim SES**

Osrednji nacionalni iniciativi za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju DEIS in TEIP na Irskem in Portugalskem temeljita na zagotavljanju dodatnih načinov systemske podpore za šole iz identificiranih okolij z visoko stopnjo depriviligiranosti. V kolikor želimo podobno idejo udejanjiti v Sloveniji je potrebno z deležniki na lokalni in nacionalni ravni premisliti o oblikah dodatne podpore, ki jih bi šole na podlagi primerljivih kriterijev irskega in portugalskega modela bile deležne (npr. zmanjšanje razmerja med učenci in učitelji; zgodnje sistematično identificiranje učencev in učenk s težavami na področju bralne in matematične pismenosti; uvedba specifičnih programov za izboljšanje bralne in matematične pismenosti med učenci in učenkami; dodatna izobraževanja učiteljev za krepitev kompetenc na področju poučevanja bralne in/ali matematične pismenosti; zagotavljanje učiteljem čas in resurse, da se lahko udeležijo programov kontinuiranega profesionalnega razvoja in/ali usposabljanja; dodatna finančna podpora šolam, dijakom in/ali učencem; zvišanje števila zaposlenih učiteljev na šolah, hkratno poučevanje dveh učiteljev pri predmetih kot sta slovenščina in matematika itd.).

Zagotavljanje dodatne systemske podpore šolam lahko prispeva k zagotavljanju socialne vključenosti učencev in učenk ter dijakov in dijakinj in posledično njihovem boljšemu akademskemu uspehu. Upoštevati pa je potrebno, da izkušnje Irske in Portugalske kažejo, da zagotavljanje systemske dodatne podpore šolam sama po sebi še ne pomeni izboljšanja učnih dosežkov, saj so npr. razlike med učnimi dosežki DEIS in ne-DEIS šol še vedno prisotne (ESLplus, 2020; študija primera DEIS), kar pomeni, da je za uvajanje primerljivih systemskih sprememb potreben tehten premislek na ravni vključenih deležnikov.

### **Predlog št. 4 – Preučitev možnosti za razbremenitev šolskih svetovalnih delavcev na področju zagotavljanja socialne vključenosti**

V strokovni skupini ugotavljamo, da je za udejanjanje in celostno spodbujanje socialne vključenosti v izobraževanju potrebno zagotoviti ustrezno podporo in razbremenitev strokovnih delavcev, ki neposredno delajo z učenci in učenkami ter dijaki in dijakinjami. Ker se v šolski svetovalni službi srečujejo z izzivi zagotavljanja inkluzivnega izobraževanja in podpore učencem ter dijakom, a so obenem tudi obremenjeni



z drugimi delovnimi nalogami, je potrebno šolske svetovalne delavce ustrezno razbremeniti del, ki ne sodijo v okvir svetovalnih storitev. Svetovalnim delavcem zaradi opravljanja različnih administrativnih del (med njimi je npr. vpis novincev v srednje šole) lahko zmanjka resursov za neposredno delo z učenci in učenkami ter dijaki in dijakinjami.

Posledično je v okviru sistemskih sprememb za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja potrebno opraviti razmislek o preoblikovanju normativov v šolski svetovalni službi in sicer predlagamo, da se v šolsko svetovalno službo uvede administrativnega delavca, ki bi razbremenil svetovalnega delavca. Ob tem bi bilo potrebno opraviti revizijo delovnih nalog šolskih svetovalnih delavcev in ustrezno preusmeriti delovne naloge na idejno delovno mesto administrativnega delavca v šolski svetovalni službi (npr. administrativni delavec bi lahko urejal vpis na srednje šole, kar bi lahko predstavljalo tudi vzpostavljanje enotne vpisne službe po vzorcu terciarnega izobraževanja).

### **3.1.2. Področje 2: Identifikacija in podpora učencem in dijakom z nizkim SES**

V strokovni skupini ugotavljamo, da Irska in Portugalska k zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanju pristopata v obliki sistemskih rešitev (npr. z vidika identificiranja in podpore šolam iz najbolj depreviligriranih območij z nizkim SES in visokim deležem PP). Nizek SES je ena izmed oblik prikrajšanosti in oblika socialnega izključevanja. Košak Babuder in Velikonja (2011) učence in učenke z nizkim SES uvrščata med rizične za težave v šoli. Opozarjata, da nizek SES družine že sam po sebi predstavlja prikrajšanost, pri otrocih s posebnimi potrebami in pri drugih ranljivih družbenih skupinah pa lahko predstavlja še dodatni vidik tveganja. Vendar učenci in učenke z nizkim SES-om niso nujno neuspešni v šolanju (npr. t.i. rezilientni učenci, OECD, 2019). Lahko so zelo nadarjeni in imajo visoke dosežke v šoli, lahko so povprečno uspešni, ali pa imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Socialno prikrajšan, izključen otrok ima po besedah avtoric več možnosti, da bo učno neuspešen v primerjavi z enako nadarjenim vrstnikom, ki mu starši lahko zagotovijo podporo, motivacijo in razne oblike pomoči (Košak Babuder in Velikonja, 2011).

Še razširjeno opredelitev lahko zasledimo na ravni osnovnošolskega izobraževanja vpeljanem pet stopenjskem modelu pomoči za učence z učnimi težavami (Magajna idr., 2008). Pri prepoznavanju in odkrivanju učnih težav se v koncept dela vključuje tudi področje učnih težav, ki so pogojene zaradi socialno-ekonomske oviranosti učencev. Učenec ali učenka z nizkim SES doživlja domače okolje kot nesposobno za učenje, v njem dobi manj podpore in pomoči kot bi ju potreboval. Zaradi nizkega SES-a in slabših življenjskih razmer primanjkuje priložnosti za učenje, pogovore z otrokom, časa za spremljanje in pogovore o dogajanju v šoli. Učenec ali učenka se srečuje tudi z vprašanjem socialne izključenosti svojih staršev. V šoli odkrije drugačnost svojih staršev – njihova stališča in ravnanja niso v skladu s tistimi, ki jih pričakuje šola, vendar šola ne more pomagati niti staršem niti učencu, da bi presegli razlike (Magajna idr., 2008, str. 23.).

#### **3.1.2.1. Trenutno stanje na področju v Sloveniji**

V strokovni skupini ugotavljamo, da se podatki o SES-u šolajočih v Sloveniji v preteklih desetletjih niso sistematično spremljali. Na sistemski ravni sicer obstajajo nekateri ukrepi pozitivne diskriminacije, na primer regresirana šolska prehrana ter prevoz in šolski skladi, ki so usmerjeni v premagovanje finančnih kriz (Cankar, 2020), kar je primerljivo z nekaterimi dobrimi praksami Irske in Portugalske. V Sloveniji pa ni



zaslediti bolj celostnih mehanizmov, za razreševanje problematike nizkega SES-a (Cankar, 2020), po čemer se po opažanjih strokovne skupine Slovenija razlikuje od npr. Irske.

Cankar (2020) izpostavlja, da se v našem nacionalnem okolju pojavlja težnja po uveljavljanju socialno-ekonomskega indeksa (SEI) za posameznika in ustreznih podpornih strategij, ki jih lahko znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema oblikujemo na podlagi ugotovitev o SES-u posameznika. Na Irskem je podobna ideja udejanjena v iniciativi DEIS, kjer se na podlagi deprivacijskega indeksa identificira šole iz najbolj depriviligiranih okolij in se jim zagotovi pomoč na sistemski ravni. Pri nas so prizadevanja strokovnjakov usmerjena v oblikovanje kazalnika SEI po metodološko primerljivem postopku, po katerem pri mednarodni raziskavi PISA pripravijo indeks kulturnega, socialnega in ekonomskega statusa ESCS (OECD, 2012, v Cankar, 2020), vendar se po nam dostopnih podatkih indeks ne uporablja za identificiranje specifičnih šol, ki bi potrebovale več podpore kot je to ustaljena praksa na Irskem v okviru DEIS-a.

### ***Identificiranje SES-a s strani šol in oblike pomoči***

V nacionalni skupini ugotavljamo, da protokol identifikacije učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES v Sloveniji ne obstaja. Šola ni upravičena do dostopa do podatkov iz uradnih evidenc ali predhodnega izobraževanja zaradi določil Zakona o varstvu osebnih podatkov, zato ne more sistematično izvajati preventivnih ukrepov za zmanjševanje posledic nizkega SES-a. Učenci in učenke ter dijaki in dijakinje oz. njihovi starši morajo biti proaktivni in sami zaprositi za pomoč, pri čemer so ukrepi največkrat omejeni na finančno ali materialno pomoč.

Strokovna skupina ugotavlja, da so učenci in učenke ter dijaki in dijakinje z nizkim SES upravičeni do obstoječe pomoči s strani države:

- subvencionirana prehrana: podatek o odstotku subvencije je dostopen ravnatelju in organizatorju šolske prehrane, vendar šele potem, ko se dijak ali dijakinja naroči na malico. Organizator na MIZŠ pošlje poizvedovanje o naročenih dijakih in dobi podatke o odstotku subvencije. Dijaki in dijakinje, ki so zaradi nizkih družinskih dohodkov upravičeni do subvencije, pa se na malico ne naročijo, v teh podatkih niso zajeti.
- državna štipendija za dijake in dijakinje iz družin, katerih dohodek na družinskega člana ne presega določenega cenzusa. Štipendije podeljuje pristojni CSD, šole o tem nimajo informacij.
- druge oblike pomoči (npr. izredna socialna pomoč ipd.).

V strokovni skupini ugotavljamo, da se v praksi na šolah pojavljajo različne nepredpisane in neformalne oblike pomoči:

- oprostitev plačila položnic za šolske dejavnosti iz šolskega oz. dobrodelnega sklada (učbeniki, tabori, ekskurzije, delovni pripomočki npr. uniforme, materiali) na izrecno prošnjo dijakov in dijakinj oz. staršev, ki ji priložijo fotokopijo odločbe za otroški dodatek. Šolska komisija nato presodi, ali in v kolikšni meri je dijak ali dijakinja upravičen/-a do opustitve plačila.
- izjemoma dijaki in dijakinje z nizkim SES dobijo individualno pomoč pri razlagi posameznih predmetov, vendar gre za prostovoljno pomoč učiteljev oz. šola uredi dodatno financiranje. Teh dijakov in dijakinj se ne identificira sistematično, ampak se nizki SES navadno identificira ob iskanju razlogov za slabši učni uspeh.



- izjemoma so dijaki in dijakinje, ki zaradi nizkega SES-a delajo preko študentskega servisa, deležni blažjega kriterija pri opravičevanju izostankov, ipd. To ni nikjer posebej opredeljeno in je odprto vprašanje, ali bi sploh bilo smiselno to opredeljevati ali pa se še naprej prepušča presoji razrednika.
- druge oblike pomoči: vključitev v brezplačne aktivnosti na šoli ali izven nje, napovedano spraševanje, učna pomoč, psihosocialna pomoč mladostnikom in staršem, staršem podana informacija o tem, kam in na koga se lahko obrnejo.

V strokovni skupini torej opažamo, da si šole zaradi pomanjkanja kriterijev za identifikacijo pomagajo po svoje, pri čemer je identifikacija nesistematična in odvisna od domiselnosti svetovalnih delavcev oz. razrednikov. Kot ugotavlja Cankar (2020) lahko s spremenljivkami, na katere šola tipično nima vpliva (npr. status dijaka s posebnimi potrebami, SES) pojasnimo približno četrtno vseh razlik v dosežkih učencev, kar kaže na pomembnost prioritete nudenja podpore šolam z visokim deležem učencev s posebnimi potrebami in nizkim SES-om.

### **3.1.2.2 Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji**

#### **Predlog št. 1. - Preučiti možnosti prenosa izkušenj iz OŠ v SŠ za delo s posameznim dijakom ali dijakinjo**

V strokovni skupini ugotavljamo, da osnovne šole v določenih primerih oblikujejo specifične oblike podpore za delo z učenci ali učenkami. Zagovarjamo stališče, da v kolikor so bili za določenega učenca ali učenko identificirani uspešni načini dela v osnovni šoli, potem je potrebno te dobre prakse prenesti tudi v srednje šole. Omenjena dobra praksa se na Portugalskem udejanja v obliki šolskih grozdov (angl. clusters), ki omogoča prenos informacij med posameznimi osnovnimi in srednjimi šolami, ki so vključene v grozd šol. Ker je šolski sistem pri nas različno organiziran v primerjavi s portugalskim izobraževalnim sistemom, bi v okviru aktualne zakonodaje in direktiv o varstvu osebnih podatkov bilo smiselno preučiti možnosti za prenos dobrih praks za delo s specifičnim dijakom ali dijakinjo. Po eni strani bi to omogočilo zagotavljanje kontinuirane podpore posameznemu dijaku ali dijakinji ter s tem olajšalo prehod iz osnovne šole v srednjo šolo. Seveda pa je hkrati potrebno zagotoviti ustrezno varstvo osebnih podatkov oziroma zagotoviti soglasje staršev in dijaka ali dijakinje k prenosu teh informacij.

#### **Predlog št. 2. – Opolnomočenje učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES s spodbujanjem socialnih in čustvenih kompetenc**

V strokovni skupini ugotavljamo potrebo po izboljšanju socialnih in čustvenih kompetenc učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES, kar bi omenjeni ciljni skupini lahko omogočilo učinkovitejše soočanje z izzivi povezanimi z izobraževanjem. V okviru TED-a in TEIP-a na Irskem in Portugalskem se na šolah že izvajajo posamezne iniciative, ki se osredinjajo na socialne in čustvene kompetence. Prav tako tudi v Sloveniji že obstajajo uveljavljeni programi krepitve socialnih in čustvenih kompetenc, ki so potekali v okviru projektov (npr. projekt Roka v Roki) in bi s tem lahko predstavljali izhodišče praks s katerimi bi na šolah opolnomočili učence in učenke ter dijake in dijakinje z nizkim SES. Pri opolnomočenju učencev in dijakov je smiselno presoditi, ali bi se osredotočali na opolnomočenje specifičnih učencev (tj. tistih z nizkim SES kot npr. del individualnega dela šolske svetovalne službe) ali pa bi se programi izvajali kot oblika univerzalne sistemske podpore na vseh šolah (ali npr. po vzoru Irske in Portugalske na šolah z visoko stopnjo depriviligiranosti).





### **Predlog št. 3 – Okrepiti sodelovanje s starši z namenom zagotavljanja socialne vključenosti učencev in učenk ter dijakov in dijakinj.**

Izkušnje Irske in Portugalske pri zagotavljanju socialne vključenosti učencev in učenk z nizkim SES kažejo na pomen uspešnega vključevanja njihovih staršev v šolske aktivnosti. Glede na izpostavljene dobre prakse Irske in Portugalske, je starše priporočljivo vključevati na tri načine: 1) samostojne aktivnosti za starše na šoli (npr. krepitev bralnih kompetenc pri starših), 2) aktivnosti, ki se izvajajo skupaj za učence in učenke ter njihove starše in 3) neposredno delo z učenci in učenkami ter starši na njihovem domu. Ob tem je priporočljivo premisliti, ali šole naj vključujejo starše s lastnimi iniciativami ali pa bi bilo smiselno opredeliti aktivnosti na nacionalnem nivoju, ki bi bile skupne vsem šolam in bi se standardizirano izvajale na vseh šolah.

### **Predlog št. 4 - Spodbujanje tri-stopenjskega modela obravnave učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES v šolski praksi**

Glede na dobre prakse Irske in Portugalske v strokovni skupini učiteljem in drugim strokovnim delavcem na šoli pri neposrednem delu z učencem ali dijakom z nizkim SES predlagamo uporabo tri-stopenjskega modela nudenja podpore: razredna podpora (podporo zagotavlja učitelj), šolska podpora (podporo zagotavljata učitelj in svetovalni delavec) in zunanja podpora (v podporo učencu ali dijaku se vključi zunanje strokovnjake izven šole). Glede na tri-stopenjski model je iz vidika šol smiselno, da imajo že vnaprej opredeljene mehanizme za nudenje vseh treh vrst podpor (npr. kakšne oblike podpore nuditi učencem in učenkam, s katerimi zunanjimi deležniki se povezovati izven šole) za delo z učenci in učenkami ter dijaki in dijakinjami z nizkim SES.

### **Predlog št. 5. – Preučitev možnosti za vzpostavljanje centrov po zgledu centrov Youthreach za mlade, ki so opustili šolanje in učence ter dijake, ki imajo tveganje za opustitev šolanja**

Youthreach je odgovor irskega izobraževalnega sistema na zgodnjo opuščanje šolanja. Predlagamo, da se v nacionalnem prostoru odpre razprava za ustanovitev primerljivega centra tudi v Sloveniji. V centru (in v podružnicah centra po različnih mestih) bi si mladi lahko pridobili formalno izobrazbo, večšine za nadaljnjo uspešno življenje (npr. finančna pismenost, socialne-čustvene kompetence, soočanje s stresom itd.) in strokovno podporo (npr. v obliki svetovanja, psihološke obravnave ali psihoterapije). Izhodišče ustanovitve centra je lahko tudi projekt PUM-O (Projektno učenje mlajših odraslih) Andragoškega centra Republike Slovenije, ki že ponuja nekatere primerljive vsebine. Prav tako bi lahko omenjeni centri omogočali tudi vzpostavitev lažjega prehoda mladih na trg zaposlitve, kar se za mlade s posebnimi potrebami že izvaja v okviru projekta "Prehod mladih na trg dela".

#### **3.1.3. Področje 3: Opolnomočenje učiteljev**

V strokovni skupini ob analizi dobrih praks Irske in Portugalske ugotavljamo, da je učitelj eden ključnih akterjev pri vključevanju otrok in mladostnikov v šolskem sistemu, saj je tisti, ki z učenci dela neposredno in s tem lahko zagotavlja ter zadovoljuje ustrezne pogoje za socialno vključenost. Razvoj inkluzivne prakse v razredu je v veliki meri odvisna od njegove pripravljenosti in od njegove usposobljenosti za delo z različnimi učenci in učenkami ter dijaki in dijakinjami. Zaradi navedenega je pomembno učiteljem ves čas



zagotavljati podporo v obliki razvoja dodatnih kompetenc, čemur se izrazito posvečajo tako na Irskem kot na Portugalskem.

Pantić in Florian (2015) pojmujeata učitelje kot glavne akterje sprememb k zagotavljanju inkluzije in socialne pravičnosti. Pojmovanje je osnovano na mednarodnih podatkih (npr. Hattie, 2009; OECD, 2005, v Pantić in Florian, 2015), da so učitelji najpomembnejši dejavnik na ravni šole povezan z učnimi dosežki učencev in učenk. Vloga učitelja je izpostavljena tudi v dobrih praksah, saj npr. na Irskem zagotavljajo socialno vključenost in pravičnost izobraževalnih možnosti vseh učencev in učenk posredno preko poudarjanja pomena usposabljanja učiteljev in razvoja kompetenc na področju bralne pismenosti (npr. dobra praksa Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative). Pantić in Florian (2015) sicer izpostavljata, da je potrebno jasno opredeliti kaj morajo učitelji vedeti, delati in v kaj verjeti, da so lahko pri zagotavljanju inkluzivnega izobraževanja učinkoviti kot akterji sprememb. Torej je za zagotavljanje socialne vključenosti in enakosti izobraževalnih možnosti učitelje potrebno ustrezno opolnomočiti. Tako je učitelje potrebno ustrezno opremiti npr. z znanjem, kako široki socialni mehanizmi vplivajo na socialno izključenost in izobraževalno prikrajšanost (Slee, 2010, v Pantić in Florian, 2015).

Iz navedenega izhaja, da morajo učitelji spodbujanje socialne vključenosti najprej ponotranjiti. Za razlago tega procesa nam je lahko v pomoč Korthagov model (Korthagen, 2004; 2007). Učitelj mora ponotranjiti vsebine in vrednote, za katere si bo prizadeval pri učencih in učenkah. Avtor navaja, da je pri navajanju kvalitet dobrega učitelja prepletenih več nivojev, ki se od posameznika do posameznika razlikujejo. Učiteljske kompetence so zgolj eden izmed nivojev dobrega učitelja (glej Korthagen 2004, str. 78). Korthagenov (2004) model zagovarja, da različni dejavniki, ki se prepletajo in so soodvisni, tvorijo bistvo dobrega učitelja.

S tem se mora priprava učiteljev na zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja začeti že v začetnem izobraževanju učiteljev, kjer naj bi le-ti pridobili ključne veščine, znanje, razumevanje, stališča in vrednote, ki so nujne za učiteljski poklic ne glede na predmet, specializacijo in starost učencev, ki jih bo poučeval ali tip šole, v kateri bo učil. Symeonidou (2017) na osnovi analize izobraževanja bodočih učiteljev s področja inkluzije identificira tri glavne pristope k nadgrajevanju vsebin inkluzije v izobraževalnih programih:

1. Pristop enega študijskega predmeta, ki pokriva področje inkluzivnosti v izobraževanju čez en semester;
2. Medkurikularni pristop, ki vključuje inkluzivnost znotraj vseh disciplin;
3. Pristop neposrednega sodelovanja med šolami in fakultetami.

Kobal Grum (2018) na osnovi sistematičnega pregleda različnih mednarodnih raziskav predstavi paradigmatški premik na področju inkluzivnega izobraževanja z otrok na učitelje in ostale strokovne delavce. Vprašanje »Kaj je z otrokom narobe?« naj bi danes nadomestilo vprašanje »Česa je otrok sposoben in kakšni so njegovi potenciali?« in vprašanje o tem »Kaj lahko posamezni strokovni delavec prispeva k temu, da bo oseba učno uspešnejša in hkrati zadovoljna s seboj?«. Gre za premik od medicinskega modela na model, ki v ospredje postavlja potrebe učenca pri uresničevanju katerih ima učitelj ključno vlogo.

### **3.1.3.1 Trenutno stanje na področju v Sloveniji**



V Sloveniji v zadnjih letih obstaja nekaj novih zahtev za pripravo na poučevanje otrok s PP in otrok iz drugih manjšinskih skupin. Vsi bodoči učitelji morajo pridobiti določeno znanje o učencih in učenkah s PP, ne glede na stopnjo študijskega programa. Na prvi stopnji začetnega izobraževanja učiteljev je bilo dodanih več akademskih predmetov, ki pokrivajo nekatere principe inkluzije, na drugi stopnji je bilo razvitih nekaj novih študijskih programov s poudarkom na inkluziji (npr. program Inkluzivna pedagogika Univerze na Primorskem in Univerze v Mariboru).

Za vpogled v prizadevanja za inkluzivno izobraževanje v Sloveniji je v pomoč raziskava izvedena s strani Lesar in Žvegljč Mihelič (2018). K sodelovanju pri raziskavi sta avtorici povabili vseh 525, v času raziskave zaposlenih univerzitetnih delavcev na fakultetah, ki izobražujejo bodoče pedagoške delavce. Odzvalo se jih je 141. Dobra polovica sodelujočih (59,6 %) je zaposlenih na pedagoških fakultetah, slaba petina (19,1 %) na eni od obeh Filozofskih fakultet, 8,1 % na Fakulteti za šport ter manjši delež na Fakulteti za socialno delo in Akademiji za glasbo. Sodelujoči v raziskavi so med drugimi odgovarjali na vprašanje, ali študijski programi opremijo bodoče pedagoške delavce s kakovostnim znanjem in spretnostmi za delo z marginaliziranimi družbenimi skupinami. Večina vprašanih je pritrdila, da njihovi izobraževalni programi potrebujejo delno revizijo. Nekateri pa so izrazili skrb, da je v študijskih programih mogoče opaziti manko znanja in pridobivanja spretnosti. Omenjeno nakazuje na potrebo po dodatnem opolnomočenju bodočih učiteljev za področje socialne vključenosti.

Za opolnomočenje učiteljev so pomembni programi profesionalnega usposabljanja, ki so v krajši ali daljši obliki programov kariernega razvoja in so namenjeni nadaljnjemu strokovnemu ter disciplinarnemu razvoju. Različni izvajalci (npr. Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje in Mladinski dom Jarše) imajo uveljavljene programe tovrstnega usposabljanja. Z namenom orisa področja v nadaljevanju navajamo nekatere programe, ki so voljo.

Primeri programov profesionalnega usposabljanja iz ponudbe ZRSŠ:

- Konference, študijska srečanja, seminarji, tematske konference in svetovanja
- Usposabljanja v okviru Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS)
- Tematske konference glede na potrebe vzgojno-izobraževalnih zavodov
- Študijska srečanja za strokovne delavce vrtcev, osnovnih in srednjih šol (vsebina srečanj se nanaša na aktualno problematiko: npr. prenova učnih načrtov, raba interaktivnih učnih načrtov in dostopnih digitalnih gradiv in druge aktualne teme).

Primeri programov profesionalnega usposabljanja iz ponudbe CPI. Usposabljanja v okviru Kataloga programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (KATIS):

- Preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja (8-urni program)
- Praktično usposabljanje z delom za dijake s posebnimi potrebami (8-urni program)
- Dijaki s posebnimi potrebami na večinskih poklicnih in strokovnih šolah (8-urni program na temo inkluzivne šole ter dela z dijaki z motnjo avtističnega spektra, z dijaki s čustveno-vedenjskimi motnjami ter primanjkljaji na posameznih področjih učenja)



Primeri programov profesionalnega usposabljanja iz ponudbe Mladinskega doma Jarše:

- Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami
- Delo z zahtevnejšimi starši v osnovni šoli
- Delo z zahtevnejšimi starši v osnovni šoli 2
- Ravnanje ob agresivnem ali samodestruktivnem vedenju otroka

Primeri programov seminarjev iz programskega sklopa JZ - mreže javnih zavodov (KATIS) iz ponudbe ZRSŠ:

- Učne težave in učenje učenja
- Spodbujanje preventivnih dejavnosti na področju duševnega in telesnega zdravja ter dejavnosti na področju socialnega in čustvenega učenja
- Dodatna ponudba je butična ponudba seminarjev, ki jih ZRSŠ pripravlja in izvaja glede na aktualne vsebine, potrebe, pobude in prakse.

Primeri programov seminarjev iz programskega sklopa JZ - mreže javnih zavodov (KATIS) iz ponudbe CPI (primeri):

- Dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja
- Svet slepih in slabovidnih
- Vrt čutil z izkustveno delavnico.

Trenutno se izvaja tudi projekt Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2018 do 2022 (CPI, 2021), ki omogoča usposabljanje s ciljem krepitev kompetenc, ki so se zaradi nenehnih sprememb narave vzgojno-izobraževalnega dela izkazale kot pomembne za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo. Izobraževanja in usposabljanja so financirana s strani evropskega socialnega sklada (ESS) ter MIZŠ. V projektu sodelujejo javni zavodi s področja izobraževanja: Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ), Šola za ravnatelje (ŠR), Državni izpitni center (RIC), Center RS za poklicno izobraževanje (CPI), Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS), Andragoški center RS (ACS) in Center šolskih in obšolskih (CŠOD).

Primeri programov seminarjev iz projekta Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2018 do 2022 iz ponudbe ZRSŠ (primeri):

- Krepitev kompetenc učiteljev za vzgojno izobraževalno delo z učenci s posebnimi potrebami na daljavo (8 urni program)
- Krepitev kompetenc za delo izvajalcev dodatne strokovne pomoči za vzgojno-izobraževalno delo z učenci s posebnimi potrebami na daljavo (8 urni program)
- Krepitev kompetenc učiteljev v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom (NIS), enakovrednim izobrazbenim standardom (EIS) in posebnim programom vzgoje in izobraževanja (PPVIZ) za vzgojno-izobraževalno delo z učenci s posebnimi potrebami na daljavo (8 urni program)

Primeri programov seminarjev iz projekta Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2018 do 2022 iz ponudbe CPI (primeri):

- Zvezki urejeni, vedenje vzorno (16-urni program, namenjen učiteljem večinskih poklicnih in strokovnih šol za delo z dijaki s čustveno-vedenjskimi motnjami ter primanjkljaji na posameznih področjih učenja)



- Delo z dijaki s posebnimi potrebami (8-urni program, namenjen učiteljem večinskih poklicnih in strokovnih šol za delo z gluhi in naglušnimi ter slepimi in slabovidnimi dijaki)

ZRSŠ izvaja tudi svetovanja kot pomoč pri iskanju rešitev za konkretne probleme pri poučevanju, iskanju učinkovitih strategij vzgojnega delovanja, pri vodenju šole/zavoda. Izvajajo jih svetovalci ter predstojniki ZRSŠ na šoli v obsegu 2 do 4 ure.

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani ponuja dva študijska programa izpopolnjevanja:

- Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter čustvenimi in vedenjskimi težavami (enoletni program)
- Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami (enoletni program)

Temeljni cilj navedenih dveh programov je, da posameznik pridobi, poleg kompetenc, ki jih je pridobil v času študija, še osnovna teoretična in praktična znanja za učinkovitejšo izvajanje vzgojno-izobraževalne prakse, individualne in skupinske oblike učne pomoči ter izvajanje dodatne strokovne učne pomoči na svojem strokovnem področju z otroki in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Opis trenutnega stanja v Sloveniji nakazuje na zelo dobro zastopanost vsebin za opolnomočenje učiteljev, zato v nadaljevanju iz dobrih praks Irske in Portugalske izpeljemo širše predloge, kako bi lahko prioriteto področje lahko še dodatno nadgradili.

### **3.1.3.2 Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji**

#### **Predlog št. 1. - Zmanjšana učna obveznost za učitelja mentorja učitelju začetniku**

V strokovni skupini ugotavljamo, da so v sistemu vzgoje in izobraževanja namen ter cilji mentorstva mlajšim kolegom jasno opredeljeni, a pretežno usmerjeni didaktično. Mentorstvo pri nas se razume na podoben način kot npr. mentorstvo na Irskem v okviru iniciative Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, a opažamo možnosti za izboljšanje.

V ospredje se trenutno postavlja struktura šolske ure, oblike in metode poučevanja. Mlade učitelje se torej spremlja, kako bodo posredovali učno snov. Mentorstvo učitelju začetniku pa bi moralo ponujati mnogo več – pedagoški moment med mentorjem in učiteljem začetnikom, vzpostavljanje odnosa z učencem, zagotavljanje socialne vključenosti učencev in spoštljivih medosebnih odnosov v razredni skupnosti. V trenutnem obsegu pa to ni mogoče izvesti. Predlagamo spremembo v opisu nalog mentorja mlademu učitelju, kot nekakšen 'coaching' ali kolegialno pomoč. V tem smislu naj bi izkušenejši učitelj imel znižano delovno obvezo, preostanek pa bi opravil v obliki uvajanja/opolnomočenja mlajšega sodelavca, kar bi po mnenju strokovne skupine prispevalo h kompetencam mlajšega učitelja in zagotavljanju njegove poklicnega razvoja.

#### **Predlog št. 2. - Možnost vključitve učiteljev v intervizijske ali supervizijske skupine**



V strokovni skupini predlagamo oblikovanje intervizijskih skupin na šoli, v katerih bi sodelovali učitelji. Intervizijske skupine bi omogočale izmenjavo dobrih praks na področju zagotavljanja socialne vključenosti, razbremenitev učiteljev in pridobitev podpore s strani kolegov. Izmenjevanje strokovnih izkušenj bi prispevalo k opolnomočenju učiteljev za soočanje pri izzivih dela povezanih z nizkim SES in PP. Prednost intervizijskih skupin je v tem, da omogočajo šolam, da se pri vzpostavitvi le teh samoorganizirajo, kar tudi pomeni, da ne bi bilo potrebno pri vzpostavljanju intervizijskih skupin vključevati zunanjih strokovnjakov.

V situacijah, kjer intervizija ni zadosten pristop k nudenju podpore učiteljem, bi pričeli z vzpostavljanjem supervizijskih skupin, ki bi jih vodili strokovnjaki z ustrežno izobrazbo (npr. psihologi ali psihoterapevti). Supervizijske skupine bi omogočale razbremenitev strokovnih delavcev, in sicer tako da bi lahko konstruktivno preučili stresne situacije in s tem ohranili zmožnosti za nadaljevalno učenje ter izzive pri zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanje. Prav tako bi supervizije pomagale strokovnjakom hraniti in razvijati profesionalnost ter osebne potenciale.

### **Predlog št. 3 – Preučiti možnost razvoja nacionalnih programov za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja bralne in matematične pismenosti**

Glede na predstavljen irski model izobraževanja, ki je usmerjen v spodbujanje socialne vključenosti preko razvoja kompetenc učiteljev, smo v strokovni skupini mnenja, da je potrebno okrepiti prizadevanja za razvoj bralne in matematične pismenosti – in sicer iz vidika nadgrajevanja kompetenc učiteljev za poučevanje le teh. V Sloveniji sta trenutno na to temo aktualna dva projekta: OBJEM (Bralna pismenost in razvoj slovenščine) in NA-MA POTI (Naravoslovna in matematična pismenost: spodbujanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov), ki lahko predstavljata temelj nacionalno priznanih programov za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja pismenosti, ki bi bili sistemsko omogočeni vsem šolam. Izhodišče lahko predstavlja tudi že izveden projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja.

### **Predlog št. 4 – Preučiti zastopanost vsebin o socialni vključenosti v študijskih programih za bodoče učitelje in po potrebi dodati nove vsebine**

Zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju pomeni vpetost različnih nivojev izobraževalnega sistema. Kot izhodišče opolnomočenja učiteljev v strokovni skupini prepoznavamo pomembnost študijskih programov za bodoče učitelje na prvi in drugi stopnji, saj gre za programe, v katerih si učitelji pridobijo osnovne kompetence za opravljanje svojega poklica. Glede na ugotovitve študije Lesar in Žvegljč Mihelič (2018), kjer visokošolski učitelji razmišljajo v smeri revizije obstoječih študijskih programov, smo v strokovni skupini mnenja, da bi bilo potrebno opraviti revizijo, kjer bi se na podlagi analize trenutnega stanja, vključilo aktualne vsebine povezane s socialno vključenostjo.

#### **3.1.4. Področje 4: Sodelovanje in povezovanje deležnikov pri obravnavi, podpori učencem in dijakom z nizkim SES in PP**

Iz dobrih praks Irske (npr. DEIS, TED) in Portugalske (npr. TEIP) je razviden pomen sodelovanja in povezovanja deležnikov na različnih ravneh. V strokovni skupini ugotavljamo, da se v obravnavo in podporo različnim skupinam učencev in učenk ter dijakov in dijakinj, vključujejo in povezujejo različni deležniki



(vertikalno povezovanje, horizontalno povezovanje) in različna disciplinarna področja. Tovrstno sodelovanje je, kot smo videli na študijskih obiskih, organizirano v različnih oblikah podpore ali mrežah deležnikov. K pomenu sodelovalnih pristopov in povezovanja med deležniki pa nakazuje tudi znanstvena literatura. Tako je npr. za učinkovito preventivo in soočanje s tematiko zgodnjega opuščanja šolanja potrebno zagotoviti sodelovanje na sistemskem nivoju in z lokalno skupnostjo (glej npr. Šterman Ivančič in Štremfel, 2018; Štremfel, 2018), kar lahko prenesemo tudi na področje zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju.

#### 3.1.4.1. Trenutno stanje na področju v Sloveniji

V Sloveniji opažamo povezovanje deležnikov na različnih ravneh, ki se osredinjajo na področje socialne vključenosti v izobraževanju. V nadaljevanju navajamo nekaj prepoznanih primerov povezovanja.

V strokovni skupini ugotavljamo, da področje povezovanja med šolami sicer ni sistemsko urejeno, vendar imamo v Sloveniji primere dobre prakse povezovanja med šolami. Povezovanje med BIC Živilsko šolo, VIZ Višnja Gora in Centrom Janezom Levca Ljubljana predstavlja enega izmed primerov takšnega povezovanja (glej Prilogo 4), ki omogoča skupno reševanje izzivov povezanih z zagotavljanjem inkluzivnega izobraževanja.

V Sloveniji smo z namenom povezovanja v mreže pilotno preizkusili delovanje strokovnih centrov. Pravna podlaga za strokovne centre že obstaja v okviru ZUOPP, prav tako pa je ustanovitev strokovnih centrov in mrež bila predvidena že v Beli knjigi (2011). Ugotavljamo, da so že opredeljeni tudi predlogi mrež strokovnih in podpornih centrov na nacionalnem in lokalnem nivoju, cilji povezovanja z različnimi deležniki, načela delovanja strokovnih centrov ter predlog organizacije strokovnih centrov (Šoln Vrbinc, Švalj in Jakič Brezočnik, 2016). Iz tega izhaja, da imamo v Sloveniji podlago za centre, ki omogočajo socialno vključenost v izobraževanju.

Konkreten primer povezovanja različnih deležnikov z namenom doseganja skupnega cilja predstavlja projekt NA-MA poti, ki povezuje Zavod RS za šolstvo, 7 fakultet in 98 vzgojno izobraževalnih zavodov z namenom razvijanja pedagoških pristopov, ki bodo prispevali k razvoju naravoslovne, matematične in drugih vrst pismenosti.

Kot primer povezovanja na področju zgodnjega opuščanja šolanja pa navajamo projekt **Medsektorske aktivnosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja (CroCooS)**, ki je potekal kot del programa Vseživljenjsko učenje v letih 2014 – 2017. Slovenski partner v projektu je bil CPI. Projekt se je osredotočal na preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja s posebnim poudarkom na sistemu zgodnjega opozarjanja, osnovanem tudi na medsektorskem in horizontalnem sodelovanju različnih deležnikov. Osnovno izhodišče projekta je bilo, da sistemi zgodnjega opozarjanja igrajo ključno vlogo pri reševanju problema zgodnjega opuščanja šolanja, ki jih je mogoče učinkovito upravljati le na celovit način s tesnim sodelovanjem izobraževanja, sociale, zaposlovanja, zdravstva in pravosodja. Šole same ne morejo rešiti vseh problemov z resnimi socialnimi, ekonomskimi ali zdravstvenimi razlogi. Medsektorsko sodelovanje na vseh ravneh je neizogibno, da učinkovito in uspešno obvladujemo problem osipa.

#### 3.1.4.2. Predlogi za izboljšanje obstoječih praks v Sloveniji



### **Predlog št. 1 - Preučiti možnost vzpostavljanja mreže med šolami, univerzami in raziskovalnimi zavodi z namenom odzivanja na izzive socialne vključenosti**

V okviru Irske dobre prakse TED so bili predstavljeni mehanizmi medinstitucionalnega povezovanja, ki omogočajo, da se univerze in/ali javno-raziskovalni zavodi odzovejo na specifično problematiko šol (npr. skrb za duševno blagostanje učencev in učenk z nizkim SES). Delovni timi univerz ali javno-raziskovalnih zavodov opravijo analizo stanja na posameznih šolah in na podlagi na dokazih temelječe prakse razvijejo intervencijo (bodisi v obliki programa profesionalnega razvoja učiteljev bodisi v obliki vsebin za učence in učenke). Glede na dolgoletno tradicijo projekta TED, se je ukrep izkazal za uspešnega, zato bi bilo smiselno preučiti, kako bi podobno povezovanje udeležili in sistematično uvedli tudi v Sloveniji.

### **Predlog št. 2 – Mobilni strokovni delavec na domu kot dejavnik povezovanja šole in domačega okolja**

V strokovni skupini ugotavljamo, da pogosto zmanjka povezava med šolo in domom (domačim okoljem, družino, starši), predvsem pri učencih in učenkah ter dijakih in dijakinjah z nižjim SES in PP, s katero bi zagotavljali njihovo socialno vključenost. Predvsem to velja za tiste učence in učenke ter dijake in dijakinje z nižjimi učnimi sposobnostmi, ki pa nimajo veljavne odločbe o usmeritvi.

Po vzoru Irskega HSCL koordinatorja (tj. učitelja, ki deluje na učenčevem domu) ki je predstavljen v dobri praksi DEIS, bi bilo šolam na sistemski ravni priporočljivo zagotoviti možnost za uvedbo mobilnega strokovnega delavca na domu (npr. učitelja, psihologa ali drugega ustreznega profila, ki bi ga opredelili v našem nacionalnem kontekstu). Mobilni strokovni delavec primarno ne bi poučeval ali deloval v razredu, ampak bi bil pristojen za delo na domu in bi sodeloval z učenci in njihovimi starši. Strokovni delavec bi lahko po vzoru Irske pokrival različna področja dela (učna pomoč učencu ali dijaku, psihosocialna podpora učenca ali dijaku, krepitev bralnih kompetenc učencev/dijakov in staršev ipd.), kar bi omogočalo celostno podporo posameznikom in njihovim staršem iz ranljivejših okolij. V Sloveniji na nekaterih šolah že delujejo romski pomočniki, ki opravljajo primerljive naloge kot HSCL koordinatorji.

### **Predlog št. 3 – Preučiti možnost vzpostavljanja multiprofesionalnih timov na šolah**

Z namenom zagotavljanja celostne podpore učencem in učenkam ter dijakom in dijakom z nizkim SES in PP smo v strokovni skupini mnenja, da je po vzoru dobre prakse TEIP na Irskem smiselno preučiti možnost, da se v šolah sistemsko uvede multiprofesionalne time (npr. psiholog, socialni delavec in socialni mediator). V okviru slovenskega nacionalnega konteksta pa je potrebno premisliti, kateri strokovni profili bi lahko bili zastopani v omenjenih timih. Prednosti timov vidimo v možnosti interdisciplinarnega povezovanja in omogočanja različnih vidikov podpore ciljnim skupinam učencev in učenk ter dijakov in dijakinj. Pomanjkljivost timov pa je ta, da se lahko prekriva z delom šolske svetovalne službe, zato je potrebno svetovalnega delavca bodisi vpeljati kot del timov ali pa delo multiprofesionalnih timov po delovnih nalogah ločiti od dela svetovalnega delavca. Nenazadnje bi lahko šolski svetovalni delavec posameznega učenca, učenko, dijaka ali dijakinjo tudi preusmeril v multiprofesionalni tim, ki bi deloval na šoli.

### **Predlog št. 4 – Oblikovanje nacionalnega repozitorija za medinstitucionalno izmenjavo dobrih praks in drugih relevantnih vsebin na področju zagotavljanja socialne vključenosti**





Področje zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju pomeni sodelovanje deležnikov na različnih ravneh (npr. učiteljev, svetovalnih delavcev, raziskovalcev, ravnateljev, odločevalcev), ki si skupaj prizadevajo za zagotavljanje vključenosti ranljivih skupin učencev in učenk ter dijakov in dijakinj. Z namenom izmenjave dobrih praks, ozaveščanja o relevantnih projektih, iniciativah in socialni vključenosti nasploh, bi bilo priporočljivo uvesti nacionalni repozitorij podoben portalu ESLplus, ki se uporablja v okviru projekta STAIRS. Objavljanje na repozitoriju bi bilo omogočeno vsem deležnikom, za ustreznost in kakovost vsebin pa bi skrbel oblikovan strokovni odbor sestavljen s predstavniki zgoraj omenjenih skupin deležnikov. Predlog bi se lahko pilotno udeležil na portalu SIO (Slovensko izobraževalno omrežje).

### **3.2. Na poti uresničevanja nacionalnega prilagoditvenega načrta - vloga PI, CPI in drugih deležnikov na področju vzgoje in izobraževanja**

Pričujoči nacionalni prilagoditveni načrt za uporabo dobrih praks Irske in Portugalske na področju socialne vključenosti v izobraževanju v Sloveniji je nastal kot rezultat intenzivnega triletnega sodelovanja Pedagoškega inštituta in Centra Republike Slovenije za poklicno izobraževanje v projektu STAIRS z evropskimi partnerji ter strokovno skupino v Sloveniji.

V tem času se je večkrat potrdilo, da je socialna vključenost v izobraževanju težko dosegljivo stanje, ki se nenehno vzpostavlja. V nacionalnem poročilu (Vidmar idr., 2020) smo tako opredelili številne izzive s katerimi se v Sloveniji na tem področju srečujemo, še posebej pa izpostavili problematiko učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES ter dijakov in dijakinj s PP v srednjem poklicnem izobraževanju. Odgovore na naše izzive smo na podlagi za to vzpostavljenih projektnih metodologij iskali v dobrih praksah Irske in Portugalske. Zdi se, da v množici partikularnih elementov identificiranih dobrih praks, ki jih podrobno predstavljamo v tem dokumentu, izstopata predvsem trajnost iniciativ ter zavzetost sodelovanja širokega kroga vključenih akterjev. Pri tem ne gre spregledati njune medsebojne povezanosti. Ni si mogoče zamisliti trajnosti brez zavzetosti, kot tudi ne zavzetosti brez trajnosti. Čeprav se na obeh področjih v Sloveniji soočamo z izzivi, pa njun manko ne more biti razlog za izogibanje odgovornosti slehernega izmed nas, da si po svojih najboljših močeh prizadevamo za izboljšanje pogojev izobraževanja in socialnega vključevanja najbolj ranljivih skupin v družbi.

Pedagoški inštitut bo svoje poslanstvo pri tem uresničeval z nadaljevanjem teoretskih in empiričnih, temeljnih in aplikativnih, nacionalnih in mednarodnih raziskav ter predstavitvijo njihovih izsledkov v javnih razpravah in znanstvenih publikacijah, predvsem pa v sodelovanju z drugimi nacionalnimi in mednarodnimi strokovnjaki, javnopolitičnimi odločevalci in praktiki.

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje si bo nadalje prizadeval za opolnomočenje učiteljev in drugih strokovnih delavcev poklicnih in strokovnih šol (vodstveni delavci, svetovalni delavci) za razvoj inkluzivnega izobraževanja, za prepoznavanje, obravnavo in pomoč dijakom iz ranljivih skupin. Šolam bo še naprej nudil podporo pri načrtovanju in izvajanju aktivnosti povezanih z nadaljnjim razvojem inkluzivnosti. Širil bo uspešne modele ter dobre prakse obravnave dijakov in dijakinj z različnimi primanjkljaji ter spodbujal razvoj kulture sodelovanja tako znotraj posamezne šole kot med šolami.

Na podlagi obstoječih raziskav, obstoječega stanja v Sloveniji ter dobrih praks Irske in Portugalske pa ugotavljamo, da praktiki (šole, ravnatelji in ravnateljice, socialni delavci in socialne delavke, učitelji in



učitelji) za polno uresničevanje svojega poslanstva potrebujejo ustrezne in stabilne sistemske pogoje. Njihova zavzetost, izkušnje ter poznavanje posebnih izzivov v praksah slovenskih šol, skupaj z dobrimi praksami Irske in Portugalske, lahko predstavljajo pomembne uvide za nadaljnje sistemsko urejanje področja v Sloveniji. Le-to naj bi na podlagi izsledkov projekta STAIRS omogočalo dodatno podporo šolam v katerih so izzivi socialne vključenosti najbolj pereči, med-sektorsko sodelovanje, ki ga v Sloveniji pogosto ni mogoče uresničevati zaradi varstva osebnih podatkov, izboljšanje delovnih pogojev socialnih delavcev in delavk, opolnomočenje učiteljev in učiteljic za delo z identificiranima ranljivima skupinama učencev in učenk ter dijakov in dijakinj ter posebnimi neposrednimi oblikami njihove podpore.

Pri vsem tem pa je ključna inkluzivna naravnost in občutljivost do socialne vključenosti vseh akterjev, da kljub dobri namenom ukrepi socialne vključenosti ne postanejo svoje nasprotje - ukrepi marginalizacije in stigmatizacije.

Pred nami so številni izzivi, ki jih bomo lahko uresničili le na podlagi vrednot za katere si prizadevamo – medsebojnega prepoznavanja, odprte komunikacije, spoštovanja in vključevanja. Želimo si, da nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS predstavlja razmislek in enega izmed korakov k uresničevanju navedenih ciljev.

#### **4. Preliminarne ideje za Evropske prilagoditvene smernice – ugotovitve strokovne skupine**

Pričujoči nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS se osredinja na možnosti zagotavljanja (še) večje inkluzivnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru, njihovim nacionalnim okoljem prilagojeni načrti pa so v projektu STAIRS nastali tudi na Hrvaškem, Češkem in Madžarskem. Na podlagi vseh štirih nacionalnih prilagoditvenih načrtov bodo v projektu STAIRS oblikovane t.i. Evropske prilagoditvene smernice (ang. European Adaptation Guidelines), ki bodo prispevale k razvijanju ter prenosu dobrih praks na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju v celotnem raznolikem evropskem izobraževalnem prostoru.

Čeprav je, kot se je potrdilo tudi v projektu STAIRS, pri prenosu dobrih praks in zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanju, ključno upoštevati raznolikost nacionalnih kontekstov, bodo Evropske prilagoditvene smernice predstavljale poskus priprave splošnih priporočil, ki bodo zaokrožila, upoštevala ter naslovila raznolike izzive zagotavljanja socialne vključenosti v evropskem izobraževalnem prostoru.

Ključna sporočila, ki jih je na podlagi nacionalnega prilagoditvenega načrta pomembno vključiti v oblikovanje Evropskega prilagoditvenega načrta za zagotavljanje večje socialne vključenosti v izobraževanju, so sledeča:

1. Okrepiti občutljivost do socialne vključenosti v izobraževanju na evropskem nivoju in oblikovati smernice za izobraževanje raznolikih rizičnih skupin.
2. Izpostaviti, katere spretnosti, znanja in veščine so v pomoč učencem in dijakom iz rizičnih skupin pri premagovanju socialne izključenosti.



3. Oblikovati nabor temeljnih kompetenc, ki jih učitelji in drugi strokovni delavci v izobraževanju potrebujejo pri delu z rizičnimi skupinami.
4. Nadaljevati prizadevanja za povezovanje med državami članicami in izmenjavo dobrih praks na sistemskem nivoju in nivoju izobraževalnih praks.

Izpostavljena sporočila so le nekatere izmed iztočnic, ki bodo skupaj s sporočili nacionalnih prilagoditvenih načrtov drugih držav prispevale k oblikovanju Evropskih prilagoditvenih smernic projekta STAIRS.

## 5. Priloge

### Priloga 1: Shematski prikaz projekta

Potek projekta STAIRS	Identifikacija nacionalnih izzivov na področju socialne vključenosti v izobraževanju	Analiza dobrih praks	Identifikacija ključnih sporočil študijskih obiskov	Oblikovanje prioritetenih področij uporabe dobrih praks v nacionalnem prostoru	Predlogi za uporabo dobrih praks v nacionalnem prostoru
	<p>1. Učenci in učenke ter dijaki in dijakinje z nizkim SES</p> <p>2. Dijaki in dijakinje s PP v srednjem poklicnem izobraževanju</p>	<p><b>Irska:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS)</li> <li>Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative</li> <li>Special Education Initiative</li> <li>Transforming Education through Dialogue (TED) Project</li> </ul>	<p>1. Sistemski okvir kot podlaga za dolgoročno učinkovitost izobraževalnih praks ter inkluzivno naravnost in občutljivost do socialne vključenosti</p>	<p>1. Inkluzivna naravnost in občutljivost do socialne vključenosti</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oblikovati predloge zakonodajnega okvira, ki bo omogočal učinkovito podporo učencem in učenkam z nizkim SES v praksi</li> <li>V nacionalni prostor uvesti strokovno razpravo o možnosti systemskega identificiranja šol z visokim deležem učencev in dijakov z nizkim SES</li> <li>V nacionalni prostor uvesti strokovno razpravo o možnostih različnih oblik systemske podpore šolam z visokim deležem učencev in dijakov z nizkim SES</li> <li>Preučitev možnosti za razbremenitev šolskih svetovalnih delavcev na področju zagotavljanja socialne vključenosti</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>Youthreach Programme</li> </ul> <p><b>Portugalska:</b></p> <p>A School for Everyone</p> <p>Inclusion Practices in a Rural Environment – the Case of José Saramago Cluster of Schools and Educational Territory of Priority Intervention</p>	<p>2. Krepitev bralne in matematične pismenosti ter socialno-čustvenih kompetenc ranljivih skupin učencev in učenk, tudi s sodelovanjem s starši</p> <p>3. Opolnomočenje učiteljev kot pomemben vidik zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju</p>	<p>2. Identifikacija in podpora učencem in dijakom z nizkim SES</p> <p>3. Opolnomočenje učiteljev za delo z učenci in dijaki z nizkim SES in PP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preučiti možnosti prenosa izkušenj iz OŠ v SŠ za delo s posameznim dijakom ali dijakinjo</li> <li>Opolnomočenje učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES s spodbujanjem socialnih in čustvenih kompetenc</li> <li>Okrepiti sodelovanje s starši z namenom zagotavljanja socialne vključenosti učencev in učenk ter dijakov in dijakinj.</li> <li>Spodbujanje tri-stopenjskega modela obravnave učencev in učenk ter dijakov in dijakinj z nizkim SES v šolski praksi</li> <li>Preučitev možnosti za vzpostavljanje centrov po vzgledu centrov Youthreach za mlade, ki so opustili šolanje in učence ter dijake, ki imajo tveganje za opustitev šolanja</li> <li>Zmanjšana učna obveznost za učitelja mentorja učitelju začetniku</li> <li>Možnost vključitve učiteljev v intervizijske ali supervizijske skupine</li> <li>Preučiti možnost razvoja nacionalnih programov za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja bralne in matematične pismenosti</li> </ul>
--	--	--	---	---	---



			4. Pomembnost povezovanja različnih deležnikov pri zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanju	4. Sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov pri obravnavi, podpori učencev in dijakov z nizkim SES in PP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preučiti zastopanost vsebin o socialni vključenosti v študijskih programih za bodoče učitelje in po potrebi dodati nove vsebine</li> <li>• Preučiti možnost vzpostavljanja mreže med šolami, univerzami in raziskovalnimi zavodi z namenom odzivanja na izzive socialne vključenosti</li> <li>• Mobilni strokovni delavec na domu kot dejavnik povezovanja šole in domačega okolja</li> <li>• Preučiti možnost vzpostavljanja multiprofesionalnih timov na šolah</li> <li>• Oblikovanje nacionalnega repozitorija za medinstitucionalno izmenjavo dobrih praks in drugih relevantnih vsebin na področju zagotavljanja socialne vključenosti</li> </ul>
Viri	Nacionalno poročilo	ESL portal	Strokovna skupina	Strokovna skupina	Strokovna skupina

## Priloga 2: Matrike za povezovanje nacionalnega fokusa Slovenije v projektu STAIRS z dobrimi praksami Irske in Portugalske

### Končna matrika za irske dobre prakse (nizek SES)

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>IRELAND</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
CHALLENGES	MUTUAL LEARNING	GOOD PRACTICES	MATCH
SOCIAL DIMENSION			
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting academic achievement of low SES students</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting learning motivation of low SES students</li> </ul>	Slovenia	Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting well-being of low SES students</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>career development of low SES students</li> </ul>	Slovenia	Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting low SES students' aspirations</li> </ul>	Slovenia	Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>early school leaving prevention</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme,	√

SYSTEMIC LEGISLATION			
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-level approach</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-professional teams defined in legislation</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>measuring inequalities</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>monitoring of educational pathways (academic achievement, well-being, resiliency, educational and career aspirations, ESL rate)</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, Youthreach programme	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>protection of personal sensitive data</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√



<ul style="list-style-type: none"> <li>policy and practice integration</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>policy budget</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting financial sustainability of successful initiatives (projects)</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√
<b>EDUCATION PROFESSIONALS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>staff professional development</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>competencies of teachers</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>real cooperation of educational professionals</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH	√



		DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme,	
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-professional teams on school and government level</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>whole school approach</li> </ul>	Slovenia	Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, Youthreach programme (has a whole-center approach)	√
<b>SOCIAL ENVIRONMENT</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting a whole-school approach</li> </ul>	Slovenia	Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, Youthreach programme (has a whole-center approach)	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting cooperation of multi-professional teams</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting local community involvement</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-organizational partnerships</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√



		Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme,	
<ul style="list-style-type: none"> <li>family involvement</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>increasing awareness among policy sectors, professionals, wider society</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>reducing stigmatization</li> </ul>	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative, TRANSFORMING EDUCATION THROUGH DIALOGUE (TED) PROJECT, Youthreach programme	√

**Končna matrika za irske dobre prakse (PP)**

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>IRELAND</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
CHALLENGES	MUTUAL LEARNING	EVIDENCE-BASED VALUES	MATCH
<b>SOCIAL DIMENSION</b>			
Well-being/acceptance at school of SEN students	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Special Education Initiative	√
career development of SEN students	Slovenia	Special Education Initiative	√
connecting education and labour market (employment of SEN students)	Slovenia		
<b>SYSTEMIC LEGISLATION</b>			
supporting/multi-level approach	Slovenia	Special Education Initiative	√
diagnostics of SEN students	Slovenia	Special Education Initiative	√
additional support for SEN students	Slovenia	Special Education Initiative Youthreach Programme	√
data on SEN students inclusion	Slovenia	Special Education Initiative	
education programs for SEN students	Slovenia	Special Education Initiative	
schools' projects which addressing the field of SEN	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Special Education Initiative Youthreach Programme	√
<b>EDUCATION PROFESSIONALS</b>			
staff professional development	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Special Education Initiative	√
cooperation of professionals	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Special Education Initiative	
<b>SOCIAL ENVIRONMENT</b>			
supporting social inclusion	Slovenia	Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), Special Education Initiative Youthreach Programme	√
increasing positive attitudes	Slovenia	Special Education Initiative Youthreach Programme	√

**Končna matrika za portugalske dobre prakse (nizek SES)**

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT:		
	SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b>		
	LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
CHALLENGES	MUTUAL LEARNING	GOOD PRACTICES	MATCH
SOCIAL DIMENSION			
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting academic achievement of low SES students</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting inclusion and valuing VET courses	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting learning motivation of low SES students</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting well-being of low SES students</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>career development of low SES students</li> </ul>	Slovenia	Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of	√

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
		Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting low SES students' aspirations</li> </ul>	Slovenia	Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>early school leaving prevention</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
SYSTEMIC LEGISLATION			
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-level approach</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-professional teams defined in legislation</li> </ul>	Slovenia	Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>measuring inequalities</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority	√

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
		Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	
<ul style="list-style-type: none"> <li>monitoring of educational pathways (academic achievement, well-being, resiliency, educational and career aspirations, ESL rate)</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>protection of personal sensitive data</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>policy and practice integration</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses, Curriculum Enrichment Activities.	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>policy budget</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Curriculum Enrichment Activities.	√

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting financial sustainability of successful initiatives (projects)</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Curriculum Enrichment Activities.	√
EDUCATION PROFESSIONALS			
<ul style="list-style-type: none"> <li>staff professional development</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>competencies of teachers</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>real cooperation of educational professionals</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-professional</li> </ul>	Slovenia	Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of	√



MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
teams on school and government level		Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	
<ul style="list-style-type: none"> <li>whole school approach</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention,	√
SOCIAL ENVIRONMENT			
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting a whole-school approach</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting cooperation of multi-professional teams</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>supporting local community involvement</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational	√

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
		Territory of Priority Intervention,	
<ul style="list-style-type: none"> <li>multi-organizational partnerships</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Curriculum Enrichment Activities	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>family involvement</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses, Curriculum Enrichment Activities	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>increasing awareness among policy sectors, professionals, wider society</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting Inclusion and Valuing VET Courses,	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>reducing stigmatization</li> </ul>	Slovenia	A School for Everyone, Inclusion Practices in a Rural Environment – The Case of Jose Saramago Cluster of Schools an Educational Territory of Priority Intervention, Promoting	√



MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS		
<b>GENERAL</b>	<b>COUNTRY CONTEXT:</b> <b>SHARING COUNTRY: PORTUGAL</b> <b>LEARNING COUNTRY: SLOVENIA</b>	
		Inclusion and Valuing VET Courses,

**Končna matrika za portugalske dobre prakse (PP)**

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
CHALLENGES	MUTUAL LEARNING	EVIDENCE-BASED VALUES	MATCH
<b>SOCIAL DIMENSION</b>			
well-being/acceptance at school of SEN students	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment Curriculum enrichment activities Promoting inclusion and valuing VET courses	√
career development of SEN students	Slovenia	Curriculum enrichment activities Promoting inclusion and valuing VET courses	
connecting education and labour market (employment of SEN students)	Slovenia		
<b>SYSTEMIC LEGISLATION</b>			
supporting/multi-level approach	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment Curriculum enrichment activities Promoting inclusion and valuing VET courses	√
diagnostics of SEN students	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment	√
additional support for SEN students	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment Curriculum enrichment activities Promoting inclusion and valuing VET courses	
data on SEN student's inclusion	Slovenia		
education programs for SEN students	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment Curriculum enrichment activities	

MATRIX FOR MATCHING MUTUAL LEARNING NEEDS AND OFFERS			
GENERAL	COUNTRY CONTEXT: SHARING COUNTRY: <b>PORTUGAL</b> LEARNING COUNTRY: <b>SLOVENIA</b>		
		Promoting inclusion and valuing VET courses	
schools' projects which addressing the field of SEN	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment	
EDUCATION PROFESSIONALS			
staff professional development	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment	√
cooperation of professionals	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment Curriculum enrichment activities	
supporting social inclusion	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment Curriculum enrichment activities Promoting inclusion and valuing VET courses	√
increasing positive attitudes	Slovenia	A school for everyone Inclusion practices in a rural Environment Curriculum enrichment activities Promoting inclusion and valuing VET courses	√



**Priloga 3:** Število in delež dijakov s PP po šolskem letu, izobraževalnem programu

**VIR:** [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela\\_dijaki\\_s\\_osebniimi\\_potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_dijaki_s_osebniimi_potrebami.pdf)

	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019		2019/2020		2020/2021	
nižje poklicno izobraževanje	272	31,1%	236	28,2%	230	28,9%	204	23,6%	173	19,2%	202	20,9%	184	17,8%	218	20,7%	225	20,5%	236	20,8%	257	22,1%
srednje poklicno izobraževanje	1.218	10,2%	1.349	11,5%	1.452	12,5%	1.546	13,2%	1.490	12,7%	1.677	13,9%	1.642	13,4%	1.779	14,5%	1.836	15,0%	1.919	15,8%	1.988	16,4%
srednje strokovno izobraževanje	763	2,5%	954	3,1%	1.143	3,8%	1.328	4,4%	1.408	4,6%	1.588	5,2%	1.620	5,3%	1.876	6,1%	1.978	6,5%	2.149	7,1%	2.291	7,4%
gimnazijsko izobraževanje	379	1,2%	458	1,5%	505	1,7%	550	1,9%	565	2,0%	593	2,2%	568	2,2%	667	2,6%	761	3,0%	798	3,2%	887	3,4%
poklicno tehniško izobraževanje	144	3,0%	160	3,6%	180	4,6%	185	4,8%	174	4,8%	155	4,4%	137	4,1%	219	6,5%	240	6,9%	223	6,3%	243	6,3%
maturitetni tečaj	4	0,4%	2	0,3%	10	1,4%	4	0,6%	5	0,9%	3	0,8%	6	1,6%	8	2,2%	11	3,4%	6	2,2%	6	2,7%
poklicni tečaj											3	1,1%	8	3,4%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
<b>SKUPAJ</b>	<b>2.780</b>	<b>3,38%</b>	<b>3.159</b>	<b>3,96%</b>	<b>3.520</b>	<b>4,52%</b>	<b>3.817</b>	<b>5,00%</b>	<b>3.815</b>	<b>5,06%</b>	<b>4.221</b>	<b>5,61%</b>	<b>4.165</b>	<b>5,63%</b>	<b>4.768</b>	<b>6,48%</b>	<b>5.051</b>	<b>6,90%</b>	<b>5.331</b>	<b>7,30%</b>	<b>5.673</b>	<b>7,64%</b>



#### **Priloga 4: Povezovanje med BIC Ljubljana in VIZ Višnja Gora ter Centrom Janeza Levca Ljubljana (primer dobre inkluzivne izobraževalne prakse v Sloveniji)**

povzeto po poročilu Tine Rahne Mandelj in Tanje Kek (BIC Ljubljana in VIZ Višnja Gora)

V šolskem letu 2019/2020 je Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport podprlo Živilsko šolo (BIC Ljubljana) pri njenih prizadevanjih v smeri (še)večjega prilagajanja izobraževanja dijakom z različnimi primanjkljaji. Nastal je pilotni projekt v katerem se je šola, v podporo učiteljem in dijakom, ki imajo največ težav, povezala z dvema institucijama: VIZ Višnja Gora in Centrom Janeza Levca Ljubljana, ki se ukvarjata s skupinami otrok s posebnimi potrebami na različnih ravneh in oblikah vzgoje in izobraževanja.

Sodelovanje je potekalo na več nivojih:

- strokovni delavci VIZ Višnja gora so izvedli izobraževanje za učitelje v NPI programih, kjer so učitelji lahko spoznali učinkovite metode dela z dijaki s ČVM.
- Šola je pridobila 2 zunanji zaposlitvi za dodatno strokovno pomoč: eno za svetovalno (psihološko/terapevtsko) delo s strani VIZ Višnja gora in eno za socialno pedagoško oz. defektološko pomoč s strani Centra Janeza Levca Ljubljana.
- Dijakom, ki so že prepoznani kot tisti, ki imajo ČVM z odločbo, se je nudila redna tedenska psihoterapija za soočanje z težjimi izzivi njihovega šolanja. Prav tako se je nudila redna psihoterapevtska podpora tam, kjer je dijak opozoril na svojo stisko.
- Razredniki so v dodatno strokovno pomoč vključili dijake, ki so neuspešni, manj motivirani za šolo ali so imeli veliko izostankov.
- Pomoč profesorjem pri vzpostavitvi razredne klime, sprejemanju razlik med seboj, učenju tolerance in medsebojne pomoči in povezanosti v NPI programih .
- Podpora in pomoč dijaku in družini, kjer dijak sicer nima učnih težav, a je trenutno bila velika stiska, ki je vplivala na funkcioniranje. Starše/skrbnike se je vključilo ob nudenju pomoči dijaku z zavedanjem, da so oni pomemben del njegovega sveta in da lahko s skupno postavljenimi cilji in zaupanjem doseže več. Pomoč je bila redna, kontinuirana, dijak (in družina) jo je s svojo iniciativo in spoštovanjem rednih tedenskih dogovorov tudi sam soustvarjal.

Ena izmed oblik sodelovanja je bila tudi skupinska intervizija, kjer so se spoznavale specifikke dela drug drugega.

## Priloga 5: Osnutek predloga o vzpostavitvi podpore šolam po modelu DEIS v Sloveniji

Po zgledu, videnem na študijskem obisku na Irskem, predlagamo vzpostavitev podpore posameznim šolam tudi v Sloveniji. Po kriterijih, ki bi jih bilo potrebno opredeliti (npr. številu učencev in dijakov z nizkim SES ter posebnimi potrebami), bi določili javne osnovne in srednje šole, ki bi jim dodelili status šole, ki potrebuje dodatno podporo. Te šole bi bile deležne raznovrstne podpore, ki bi bila podpora sistemsko financirana po vzoru DEIS-a (podobna ideja je v Sloveniji že udejanjena, kjer šole z več migrantske populacije pridobijo odobreno več ur pomoči).

Namen predloga bi bil celovito podpreti tiste slovenske javne osnovne in srednje šole, v katere je vpisan visok delež učencev in dijakov z nizkim socialno-ekonomskim statusom ter visok delež učencev in dijakov s posebnimi potrebami z odločbami o usmeritvi ter drugih rizičnih skupin učencev in dijakov. Te šole potrebujejo več podpore kot druge, saj se soočajo z različnimi izzivi, kar je prepoznano tako iz obstoječih praks in nacionalnih izzivov v Sloveniji kot tudi na primerih Irske in Portugalske, ki smo jim bili priča na študijskih obiskih. V nacionalni skupini projekta STAIRS se strinjamo, da bi podpora tem šolam lahko imela številne ugodne multiplikativne učinke.

Financer oziroma v primeru evropskih sredstev končni koristnik sredstev bi bilo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Vsebinsko delo v zvezi z uvajanjem, razvojem, spremljanjem in evalvacijo delovanja sistema na ravni šol bi opravljali javni zavodi, kot so: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, Center za poklicno izobraževanje Republike Slovenije, Pedagoški inštitut in RIC. Ključno pa je, da bi »DEIS« šole delovale na principu, osredinjenem na šolo. Šola bi znotraj svojega delovanja sama predlagala, izvajala in dokumentirala svoje mikro-ukrepe. Primeri nekaterih ukrepov, do katerih bi bile lahko upravičene šole, ki se jim v slovenskem prostoru ponudi podpora po vzoru DEIS šol na Irskem:

- povečanje števila svetovalnih in drugih strokovnih delavcev (socialni delavci, specialni pedagogi, socialni pedagogi, psihologi, inkluzivni pedagogi,...)
- zmanjšana učna obveznost učiteljev teh šol z namenom, da imajo en dan v tednu pouka prost za lastno izobraževanje in iz tega naslova povečanje števila učiteljev teh šol
- financiranje daljših oblik izobraževanj strokovnih delavcev teh šol za inkluzivno izobraževanje s strani MIZŠ, kot sta obstoječa enoletna programa izpopolnjevanja Pedagoške fakultete iz Ljubljane »Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter čustvenimi in vedenjskimi težavami« ter »Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami«.
- Zmanjšani normativi glede števila učencev in dijakov v razredu (na Irskem se praktiki zavzemajo za pridobitev razmerja 15:1).

Predlogi nekaterih kriterijev za dodeljevanje podpore šolam (po vzoru DEIS-a na Irskem):

- javna osnovna šola, v katero so vključeni učenci z odločbami o usmeritvi v deležu, ki presega slovensko povprečje za osnovnošolsko raven izobraževanja za določen delež, denimo 25%
- javna srednja šola, v katero so vključeni dijaki z odločbami o usmeritvi v deležu, ki presega slovensko povprečje za srednješolsko raven izobraževanja za določen delež, denimo 25%
- javna osnovna šola, v katero so vključeni učenci s pravico do subvencionirane šolske prehrane v deležu, ki presega slovensko povprečje za osnovnošolsko raven izobraževanja za določen delež, denimo 25%





- javna srednja šola, v katero so vključeni dijaki s pravico do subvencionirane šolske prehrane v deležu, ki presega slovensko povprečje za srednješolsko raven izobraževanja za določen delež, denimo 25%.



## 6. Literatura in viri

- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M. in Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Booth, T. in M. Ainscow. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Cankar, G., Bren, M. in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS*. Državni izpitni center. Pridobljeno s:  
<https://www.ric.si/mma/za%20vecjo%20pravicosnost%20solskega%20sistema/2017120508420787/>
- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Državni izpitni center. Pridobljeno s:  
<https://www.ric.si/mma/Pravicosne%20moznosti%20izobrazevanja%20v%20Sloveniji%20dec.%202020/2020122212462063>
- CPI (2021). *Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2018 do 2022*. Pridobljeno s: <https://cpi.si/kohezijski-projekti/krepitev-kompetenc-strokovnih-delavcev-na-podrocju-vodenja-inovativnega-vzgojno-izobrazevalnega-zavoda-v-obdobju-od-2018-do-2022/>
- Evropska komisija (2017). *Evropski steber socialnih pravic v 20 principih*. Pridobljeno s [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en)
- Evropska komisija (n.d.). *Strategija za mlade 2019-2027*. Pridobljeno s [https://europa.eu/youth/strategy\\_en](https://europa.eu/youth/strategy_en)
- Janjušević, P. (2019). *Odklanjanje šole: preprečevanje, prepoznavanje in pomoč. Priročnik za osnovne in srednje šole*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V: *M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), Učenci z učnimi težavami: Pomoč in podpora* (str. 8–42). Pedagoška fakulteta.



- Organizacija združenih narodov (1989). *Konvencija o otrokovih pravicah*. Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- Klemenčič, E. in Mirazchiyski, P. (2020). *Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji*. Pridobljeno s <https://www.pei.si/ISBN/bralna-pismenost-cetrtošolcev-in-cetrtošolk-v-sloveniji-nacionalno-porocilo-mednarodne-raziskave-bralne-pismenosti-iea-pirls-2016-in-epirls-2016/>
- Kobal Grum, D. (2018). Psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja: analiza sistematičnega pregleda. V dr. M. Schmidt Krajnc, dr. D. Rus Kolar in E. Krajec (ur.) *Vloga inkuzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* (str. 93 – 102).
- Korthagen, F. (2007). *Identity development through core reflection and multi-level learning*. European Conference: Week of Europe. Groningen 1-3 February.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. DOI: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *BELA knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo.
- Lesar, I. in Žveglič Mihelič, M. (2018). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 739–753. DOI: 10.1080/13603116.2018.1488186
- Gril, A. (2014). Odnos do znanja in učna uspešnost mladostnikov. V U. Štremfel, (ur.). *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi* (str. 92-110). Pedagoški inštitut.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Pridobljeno s [http://www.ucnetezave.si/files/2016/10/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.ucnetezave.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf)
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I. in Pevac Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 74–94.
- Mornar, M., Matic Bojić, J., Odak, I., Eliasson, N., Goetzsche, K., Jurko, L., Kozina, A., Ojsteršek, A., Sälzer, C., Veldin, M., Vieluf, S. (2020). Students' social, emotional and intercultural competencies and their development in school settings. *Šolsko polje*, 31(3/4), 115-137.



- Movit (2019). Strategija Evropske unije za mlade 2019 – 2027. Pridobljeno s <http://www.movit.si/erasmus-mladi-v-akciji/novice/detajl/clanek/strategija-evropske-unije-za-mlade-2019-2027/>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing.
- Pantić, N. in Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351. DOI: 10.3402/edui.v6.27311
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Belknap.
- Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013-2022, Ur. l, RS, št. 90/2013. Pridobljeno s [https://www.uradni-list.si/files/RS\\_-2013-090-03261-OB~P001-0000.PDF](https://www.uradni-list.si/files/RS_-2013-090-03261-OB~P001-0000.PDF) (3.5.2021)
- Rutar Ilc Z., Rogič Ožek S. in Gramc J. (2017). Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. V: *J. Grah idr., (ur.) Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.
- Salamanška izjava (1994), Svetovna konferenca UNESCO o izobraževanju ljudi s posebnimi potrebami, Salamanca, Španija. V: *Človekove pravice in invalidi (1998), Zbirka mednarodnih dokumentov, Zveza delovnih invalidov*, 185–187.
- Šoln Vrbinc, P., Švalj, K. in Jakič Brezočnik, M. (2016). Strokovni centri - mreža strokovnih institucij. Izhodišča za sistemsko ureditev ter pilotni projekt. Pridobljeno s: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/cb47171036/Mreza\\_strokovnih\\_centrov.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/cb47171036/Mreza_strokovnih_centrov.pdf)
- Šterman Ivančič, K. in Puklek Levpušček, M. (2018) Individual and teacher-level predictors of student achievement: PISA 2015. *EARA 2018. Ghent: European Association for Research on Adolescence*.
- Šterman Ivančič K. in Štremfel, U. (2020). Assessment Policy and Practice of Slovenia. V: *Harju-Luukkainen H., McElvany N., Stang J. (Ur.) Monitoring Student Achievement in the 21st Century*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7_19)
- Šterman Ivančič, K. in Štremfel, U. (2018). How does community learning work and how does it help reduce ESL? V: *Štremfel, U. in Vidmar, M. (ur.) Early School Leaving: Cooperation Perspectives*, (str. 49-62). Pedagoški inštitut.



Štremfel, U. (2018). The emergence, importance and challenges of a cross-sectorial approach to ESL. V: U. Štremfel. in M. Vidmar, (ur.) *Early School Leaving: Cooperation Perspectives*, (str. 29-46). Pedagoški inštitut.

Symeonidou, S. (2017). Initial Teacher Education for Inclusion: A Review of the Literature. *Disability & Society* 32(3), 401–422. DOI:10.1080/09687599.2017.1298992

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Inclusion and Education: All means all*. Dostopno prek: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion> (13.5.2021).

Vlada Republike Slovenije (2020). Program za otroke 2020-2025. Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/druzina/Programi-v-podporo-druzini/Program-za-otroke-2020-2025.pdf>

Vidmar, M., Štremfel, U., Bauman, B., Žagar, T. in Turičnik, A. (2020). STAIRS – Country report of Slovenia. Dostopno prek <https://stairs.tpf.hu/assets/media/wp2-country-report-of-slovenia-final-ikon-compressed.pdf>

Wright, N. in Stickley, T. (2013). Concepts of social inclusion, exclusion and mental health: a review of the international literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(1), 71-81.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, UR. l. RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTV.