



CPI
CENTER RS ZA
POKLICNO
IZOBRAŽEVANJE

Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Prvo poročilo o rezultatih raziskave

(besedilo ni jezikovno pregledano)

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, december 2022

Pri raziskavi so sodelovali:

Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje: Barbara Bauman, Simona Knavs, mag. Tina Klarič

Zunanji sodelavci: dr. Katja Jeznik (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta), Darja Štirn (Zavod Petida), Maja Klančič (Srednja zdravstvena šola Ljubljana)

Metodološka podpora in obdelava podatkov: Nina Kristl (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta)

Tehnično uredila: Barbara Bauman

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, 2022

Vsebina

I.	Teoretska izhodišča raziskave	11
1.	Opredelitev pogosto izključenih dijakov v izbranih strateških dokumentih	11
2.	Zakonodajni okvir urejanja pravic pogosto izključenih posameznikov in skupin.....	14
3.	Teoretska opredelitev inkluzije	17
3.1	Inkluzija kot obče pedagoško načelo.....	17
3.2	Inkluzija s perspektive pravičnosti.....	18
3.3	Indeks inkluzije – kazalniki za razvijanje inkluzivno naravnane šole	25
II.	Metodologija raziskave	29
4.	Opis metodologije	29
5.	Udeleženci raziskave	30
III.	Rezultati raziskave	46
6.	Zaznavanje posameznih dimenzij pravičnosti	46
6.1	Učitelji.....	46
6.1.1	Redistribucija oz. prerazporeditev (R1).....	46
6.1.2	Reprezentacija oz. zastopanost (R2)	47
6.1.3	Rekognicija oz. pripoznanje (R3)	49
6.1.4	Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)	51
6.2	Ravnatelji	53
6.2.1	Redistribucija oz. prerazporeditev (R1).....	53
6.2.2	Reprezentacije oz. zastopanost (R3)	54
6.2.3	Rekognicija oz. pripoznanje (R3)	56
6.2.4	Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)	58
6.3	Šolski svetovalni delavci	60
6.3.1	Redistribucija oz. prerazporeditev (R1).....	60
6.3.2	Reprezentacije oz. participacija (R2)	61
6.3.3	Rekognicija oz. pripoznanje (R3)	62
6.3.4	Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)	64
6.4	Primerjava med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci	66
6.4.1	Redistribucija oz. prerazporeditev (R1).....	66
6.4.2	Reprezentacija oz. zastopanost (R2)	67
6.4.3	Rekognicija oz. pripoznanje (R3)	68
6.4.4	Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)	69
7.	Uresničevanje inkluzivnosti	71

IV.	Sklepne ugotovitve in sporočila raziskave.....	79
V.	Literatura in viri	86
VI.	Priloge.....	89
1.	Priloga A: Metodologija oblikovanja trditev.....	89
2.	Priloga B: Vprašalnik za učitelje.....	10
3.	Priloga C: Vprašalnik za ravnatelje/pomočnike ravnateljev.....	15
4.	Priloga D: Vprašalnik za šolske svetovalne delavce.....	19

Kazalo tabel

<i>Tabela 1: Opis vzorca učiteljev glede na spol</i>	30
<i>Tabela 2: Opis vzorca učiteljev glede na delovno mesto</i>	30
<i>Tabela 3: Opis vzorca učiteljev glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju</i>	31
<i>Tabela 4: Opis vzorca učiteljev glede na statistično regijo šole, na kateri so zaposleni</i>	31
<i>Tabela 5: Opis vzorca učiteljev, glede na tip šole, na kateri so zaposleni</i>	32
<i>Tabela 6: Opis vzorca učiteljev, glede na njihovo oceno števila dijakov na šoli, na kateri so zaposleni</i>	32
<i>Tabela 7: Opis vzorca učiteljev, glede na njihovo oceno spolne strukture dijakov na šoli, na kateri so zaposleni</i>	32
<i>Tabela 8: Opis vzorca učiteljev glede na njihovo oceno deleža dijakov s PP, nižjim SES in z migrantskim ozadjem na šoli, na katerih so zaposleni</i>	33
<i>Tabela 9: Opis vzorca učiteljev glede na to ali so v šolskem letu 2021/22 poučevali dijake s PP, nižjim SES in z migrantskim ozadjem</i>	33
<i>Tabela 10: Opis vzorca učiteljev glede na njihovo udeležbo na dodatnem strokovnem usposabljanju/izobraževanju</i>	34
<i>Tabela 11: Opis vzorca učiteljev glede na tematike usposabljanja, ki so se jih udeležili</i>	34
<i>Tabela 12: Opis vzorca učiteljev glede na njihovo vedenje o zaposlenih za učno in dodatno strokovno pomoč na njihovi šoli</i>	35
<i>Tabela 13: Opis vzorca ravnateljev glede na spol</i>	35
<i>Tabela 14: Opis vzorca ravnateljev glede na delovno mesto</i>	35
<i>Tabela 15: Opis vzorca ravnateljev glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju</i>	36
<i>Tabela 16: Opis vzorca ravnateljev po statistični regiji šole, na kateri so zaposleni</i>	36
<i>Tabela 17: Opis vzorca ravnateljev glede na tip šole, na kateri so zaposleni</i>	37
<i>Tabela 18: Opis vzorca ravnateljev glede na število dijakov na njihovi šoli</i>	37
<i>Tabela 19: Opis vzorca ravnateljev glede na spolno strukturo dijakov na njihovi šoli</i>	37
<i>Tabela 20: Opis vzorca ravnateljev glede na delež dijakov s PP, z nižjim SES in z migrantskim ozadjem na njihovi šoli</i>	38
<i>Tabela 21: Opis vzorca ravnateljev glede na njihovo udeležbo na dodatnem strokovnem usposabljanju/izobraževanju</i>	38
<i>Tabela 22: Opis vzorca ravnateljev glede na njihovo udeležbo na usposabljanjih po tematikah</i>	39
<i>Tabela 23: Opis vzorca ravnateljev glede na zaposlene za učno in dodatno strokovno pomoč na njihovi šoli</i>	39
<i>Tabela 24: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na spol</i>	40
<i>Tabela 25: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju</i>	40
<i>Tabela 26: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na statistično regijo šole, na kateri so zaposleni</i>	41
<i>Tabela 27: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na to, koliko oseb je zaposlenih v šolski svetovalni službi</i>	41
<i>Tabela 28: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na smer študija</i>	42
<i>Tabela 29: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na tip šole, na kateri so zaposleni</i>	42
<i>Tabela 30: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na število dijakov na šoli</i>	42
<i>Tabela 31: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na spolno strukturo dijakov na njihovi šoli</i>	43
<i>Tabela 32: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na delež dijakov s PP, z nižjim SES in z migrantskim ozadjem na njihovi šoli</i>	43
<i>Tabela 33: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na to ali so v šolskem letu 2021/22 poučevali/ vključili v svetovanje dijake s PP, z nižjim SES in z migrantskim ozadjem</i>	44
<i>Tabela 34: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na njihovo udeležbo na dodatnem strokovnem usposabljanju/izobraževanju</i>	44
<i>Tabela 35: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na njihovo udeležbo na usposabljanjih po tematikah</i>	45
<i>Tabela 36: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na zaposlene za učno in dodatno strokovno pomoč na šoli</i>	45
<i>Tabela 37: Trditve s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1) z vidika učiteljev</i>	47
<i>Tabela 38: Trditve s področja reprezentacije oz. zastopanosti (R2) z vidika učiteljev</i>	49

<i>Tabela 39: Trditve s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3) z vidika učiteljev</i>	50
<i>Tabela 40: Trditve s področja relacionalnost oz. soodvisnost (R4) z vidika učiteljev</i>	52
<i>Tabela 41: Trditve s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1) z vidika ravnateljev</i>	54
<i>Tabela 42: Trditve s področja reprezentacije oz. zastopanosti (R2) z vidika ravnateljev</i>	55
<i>Tabela 43: Trditve s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3) z vidika ravnateljev</i>	57
<i>Tabela 44: Trditve s področja relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4) z vidika ravnateljev</i>	58
<i>Tabela 45: Trditve s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1) z vidika šolskih svetovalnih delavcev</i>	60
<i>Tabela 46: Trditve s področja reprezentacija oz. zastopanosti (R2) z vidika šolskih svetovalnih delavcev</i>	62
<i>Tabela 47: Trditve s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3) z vidika šolskih svetovalnih delavcev</i>	63
<i>Tabela 48: Trditve s področja relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4) z vidika šolskih svetovalnih delavcev</i>	64
<i>Tabela 49: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1).</i>	66
<i>Tabela 50: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja reprezentacije oz. zastopanosti (R2).</i>	67
<i>Tabela 51: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3).</i>	68
<i>Tabela 52: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4).</i>	70
<i>Tabela 53: Uresničevanje inkluzivnosti po dimenzijah pravičnosti in na skupni ravni z vidika učiteljev</i>	73
<i>Tabela 54: Uresničevanje inkluzivnosti po dimenzijah pravičnosti in na skupni ravni z vidika ravnateljev</i>	75
<i>Tabela 55: Uresničevanje inkluzivnosti po dimenzijah pravičnosti in na skupni ravni z vidika šolskih svetovalnih delavcev</i>	76

Kazalo slik

<i>Slika 1: Razsevni grafikon povprečnih vrednosti mnenj učiteljev glede trditev pri posameznih dimenzijah pravičnosti, na skupni ravni in povprečje vseh mnenj</i>	73
<i>Slika 2: Razsevni grafikon povprečnih vrednosti mnenj ravnateljev glede trditev pri posameznih dimenzijah pravičnosti, na skupni ravni in povprečje vseh mnenj</i>	74
<i>Slika 3: Razsevni grafikon povprečnih vrednosti mnenj šolskih svetovalnih delavcev glede trditev pri posameznih dimenzijah, na skupni ravni in povprečje vseh mnenj</i>	75
<i>Slika 4: Uresničevanje inkluzivnosti na skupni ravni in na ravni posameznih dimenzij pravičnosti – primerjava med skupinami</i>	77
<i>Slika 5: Povprečne stopnje uresničevanja inkluzivnosti na skupni ravni in na ravni posameznih dimenzij pravičnosti – primerjava med skupinami</i>	78

Uporabljene kratice

PP – posebne potrebe

Dijaki s PP – dijaki s posebnimi potrebami

SES – socialno-ekonomski status

Dijaki z nižjim SES – dijaki, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom

EU – Evropska unija

V besedilu uporabljeni izrazi, ki se nanašajo na osebe in so zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot spolno nevtralni.

Uvod

V pričujočem poročilu predstavljamo rezultate in ugotovitve raziskave o inkluzivni naravnosti slovenskih poklicnih in strokovnih šol.

Glavni namen raziskave je bila analiza stanja na področju uresničevanja inkluzije v srednjih strokovnih in poklicnih šolah. Pri tem smo se posebej osredotočili na uresničevanje inkluzije v povezavi z dijaki s posebnimi potrebami, dijaki z migrantskim ozadjem in dijaki, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. V okviru analize stanja smo izvedli anketiranje med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci zaposlenimi na srednjih poklicnih in strokovnih šolah.

Pri merjenju stanja uresničevanja inkluzije smo izhajali iz teoretske predpostavke, da se lahko inkluzija bolj pravično udejanja ob upoštevanju sodobnih dimenzij pravičnosti. Zato smo indeks inkluzije (Booth in Ainscow, 2002) povezali z večdimenzionalnim konceptom pravičnosti (redistribucija oz. prerazporeditev – R1, rekognicija oz. pripoznanje – R2, reprezentacija oz. zastopanost – R3 in relacionalnost oz. soodvisnost – R4) oziroma t. im. konceptom štirih R (Fraser, 2004; Lynch idr., 2009; Lesar, 2013, 2018, 2019, 2022). Indeks opredeli inkluzijo na treh ravneh (politika, kultura in praksa). Koncept štirih R pa je pomemben zato, ker pravičnosti ne razume le na ravni čim bolj pravične porazdelitve družbenih dobrin na način, da so v prid tistim, ki so v najbolj nepriviligiranem položaju (R1). Takšno distributivno razumevanje pravičnosti namreč dopolni še s tremi teoretskimi koncepti. Rekognicija oz. pripoznanje (R2) vprašanje pravičnosti nadgradi s premislekom o tem, med katere posameznike in skupine bomo porazdeljevali družbene dobrine, pri čemer je smiselno, da se naredi premik pozornosti k tistim, ki so tradicionalno zapostavljeni. Reprezentacija oz. zastopanost (R3) in relacionalnost oz. soodvisnost (R4) pa izhajata iz enakosti pogojev za vse ter vprašanja, na kakšen način strukturirati pravično družbeno okolje.

Poročilo sestavljajo štiri osrednja vsebinska poglavja. V prvem poglavju predstavljamo tri teoretska izhodišča raziskave in sicer: razumevanje inkluzije kot obče pedagoškega načela, indeks inkluzije ter večdimenzionalni koncept pravičnosti oz. koncept štirih R. Drugo poglavje je namenjeno predstavitvi metodologije raziskave (opis zbiranja in obdelave podatkov, opis udeležencev raziskave). Rezultate in interpretacijo raziskave podajamo v tretjem poglavju tako, da najprej predstavimo rezultate ločeno za vsako izmed skupin anketirancev (učitelje, ravnatelje in šolske svetovalne delavce), potem pa predstavimo še primerjavo odgovorov treh skupin anketirancev. V četrtem poglavju so opredeljene sklepne ugotovitve raziskave in nekaj ključnih sporočil za povečevanje stopnje inkluzivnosti in pravičnosti v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Peto poglavje predstavlja uporabljene vire in literaturo, v zadnjem, šestem poglavju pa so nanizane priloge k poročilu.

Ker gre za zelo kompleksno področje, smo se odločili, da z raziskovanjem inkluzije v srednjih poklicnih in strokovnih nadaljujemo. Obstoječe podatke o uresničevanju inkluzije bomo tako dopolnili z oceno osebne naravnosti oz. odnosa učiteljev, ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev do vključevanja v srednjih poklicnih in strokovnih šolah ter z oceno stanja s strani dijakov o udeleževanju inkluzivnih praks na njihovih šolah.

I. Teoretska izhodišča raziskave

V raziskavi smo izhajali iz razumevanja inkluzije kot obče pedagoškega načela (Ermenc S., Jeznik in Mažgon, 2019). Tako razumevanje inkluzije pomeni, da se v praksi obstoječe, pretežno specialno pedagoške odzive na pogosto izključene dijake nadgradi in dopolni s splošnimi, obče pedagoškimi pristopi in strategijami, ki jih naslavljamo na vse dijake. Ne glede na opredeljeno izhodišče, pa je na inkluzivno naravnost šol najbolj smiselno pogledati z vidika pogosto izključenih dijakov.

Zato v nadaljevanju najprej predstavljamo kratek pregled izbranih strateških dokumentov, pri čemer nas je zanimalo, kako pogosto izključene dijake le ti opredeljujejo in izpostavimo tri ciljne skupine (dijake s posebnimi potrebami, dijake z migrantskim ozadjem in dijake, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom) na katere se v nadaljevanju raziskave osredotočamo. Opravili smo pregled zakonodaje, z namenom predstaviti, v kolikšni meri se le ta neposredno nanaša na izbrane ciljne skupine.

V osrednjem delu podrobneje predstavljamo teoretsko opredelitev inkluzije, ki nam je služila kot izhodišče za raziskavo. Poleg že omenjenega obče pedagoškega načela, predstavljamo večdimenzionalni model pravičnosti in opravimo pregled in prevod kazalnikov za razvijanje inkluzivno naravnane šole oziroma indeks inkluzije izhajajoč iz Velike Britanije (Booth in Ainscow, 2002), na katerih smo osnovali anketiranje.

1. Opredelitev pogosto izključenih dijakov v izbranih strateških dokumentih

Da bi v raziskavo zajeli ustrezne ciljne skupine pogosto izključenih dijakov, smo v strateških dokumentih s področja otrok in mladine iskali njihove opredelitve. Pregledali smo tri strateške dokumente, ki opredeljujejo pogoste izključene posameznike in skupine.

1. *Strategija EU za mlade 2019-2027* (Evropska komisija, n.d.; Movit, 2019)

Strategija EU za mlade, pripravljena za osemletno obdobje je krovni dokument, ki na ravni EU opredeljuje ključne smernice za oblikovanje in izvajanje javnih politik na področju mladih na nacionalnih ravneh. Eden glavnih ciljev strategije je zagotavljati enake možnosti za dostop do izobraževanja in trga dela za vse mlade in predvideva razvoj nacionalnih strategij za socialno vključevanje mladih z manj priložnostmi v evropskih družbah.

Strategija tako narekuje osredotočanje na zelo široko skupino mladih z manj priložnostmi, pri tem pa izpostavi socialni vidik vključevanja.

2. *Program za otroke 2020-2025* (Vlada Republike Slovenije, 2020)

Gre za strateški dokument na ravni države, ki je usklajen s temeljnimi mednarodnimi dokumenti in razvojnimi dokumenti države. Program opredeli t. im. izključene skupine otrok, ki so še posebej ranljive (str. 14). To so:

- otroci iz socialno in finančno prikrajšanega okolja,
- otroci, ki so prikrajšani za primerno družinsko okolje,
- otroci v postopkih,
- mladostniki, ki so žrtve nasilja,
- otroci s posebnimi potrebami,
- otroci etničnih skupnosti,
- otroci begunci ter otroci brez spremstva.

Ena izmed ključnih usmeritev programa je nameniti posebno pozornost dejavnikom tveganja, ki povzročajo revščino in socialno izključenost med mladimi.

Program podrobneje opredeli pogosteje izključene skupine, pri čemer se poleg socialno in ekonomsko prikrajšanih kot dve večji skupini izkazujeta tudi skupina mladih s posebnimi potrebami ter skupina mladih, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolji.

3. *Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013-2022* (Ur. l, RS, št. 90/2013)

Dokument se osredotoča na mladostnike od 15 leta starosti dalje s ciljem zagotoviti usklajeno izvajanje enotnega in pregledno urejenega sistema medresorskih prioritet in ukrepov. Resolucija opredeli več prioritetenih področij, med drugim tudi preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja v srednješolskem izobraževanju (str. 13).

Dostop do formalnega izobraževanja je zaradi brezplačnosti načeloma enako omogočen vsem mladim, čeprav to zaradi drugih stroškov, povezanih z izobraževanjem (bivanje izven domačega kraja, delovna obleka in oprema, prehrana, delovno gradivo ipd.), pogosto ne velja za mlade z nižjim socialno-ekonomskim statusom.

Resolucija ne vključuje konkretne opredelitve pogosto izključenih, pri omenjenem prioritetenem področju pa vsaj posredno izpostavi problematiko nižjega socialno-ekonomskega statusa.

Tradicionalno je ključna ciljna skupina pogosto izključenih mladih skupina teh, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskega statusa. V vseh treh strateških dokumentih najdemo podporo za vključitev te ciljne skupine dijakov v raziskavo.

Le Program za otroke 2020-2025 pogosto izključene podrobneje opredeljuje v več podskupin, pri čemer so nekatere skupine številčno premajhne in v populaciji premalo prepoznane, da bi jih bilo smiselno v to raziskavo vključiti (npr. otroci v postopkih ali brez spremstva).

Pri tem se je najprej narekovala odločitev za osredotočenost na skupino dijakov s posebnimi potrebami. Odločitev dodatno podpira dejstvo, da je v poklicnem in strokovnem izobraževanju bistveno večji delež dijakov s posebnimi potrebami, kot v celotnem srednješolskem izobraževanju.¹ Hkrati pa je to tudi edina ciljna skupina, kateri je namenjen poseben zakon oziroma pričakovati je, da proces inkluzije mladih s posebnimi potrebami po desetletju od uveljavitve krovnega zakona, še ni polno dosežen.

Slovenski prostor je že več desetletji podvržen občasnim priselitvam ekonomskih priseljencev, v zadnjem obdobju (dveh večjih begunskih kriz) pa so pogosta tudi sporočila šol, da s težavo obvladujejo delo z dijaki, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolji, katerih materin jezik ni enak učnemu jeziku ipd.² Zaradi raznovrstnih situacij, v katerih se ti dijaki nahajajo (otroci priseljencev, beguncev, začasnih priseljencev; otroci brez spremstva ipd.) smo se odločili za uporabo širšega termina, dijaki z migrantskim ozadjem, ki skuša zajeti celotno populacijo mladih, ki se soočajo z dodatnimi jezikovnimi in širše kulturnimi ovirami v času srednješolskega izobraževanja.

V nadaljevanju se raziskava torej osredotoča na tri skupine pogosto izključenih dijakov:

- dijaki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju dijaki s PP),
- dijaki z migrantskim ozadjem in
- dijaki z nižjim socialno-ekonomskim statusom (v nadaljevanju dijaki z nižjim SES).

¹ Po SURS-ovih podatkih za šolsko leto 2021/2022 je v celotni srednješolski populaciji nekaj več kot 8 % dijakov s posebnimi potrebami, v nižjem poklicnem izobraževanju pa 26 %, v srednjem poklicnem 17,8 %, v srednjem tehniškem in strokovnem 7,8 % (v PSI skupaj 10,7 %) ter v gimnazijskem 3,7 % (SURS, 2022).

² Leta 2022 je CPI prav na pobudo strokovnih delavcev poklicnih in strokovnih šol organiziral poseben posvet na temo podpore dijakom tujcem (CPI, 2022).

2. Zakonodajni okvir urejanja pravic pogosto izključenih posameznikov in skupin

Pri pregledu zakonodaje, ki urejajo pravice pogosto izključenih mladostnikov smo se osredotočili predvsem na ureditev položaja treh ciljnih skupin raziskave: dijakov s PP, dijakov z migrantskim ozadjem ter dijakov z nižjim SES.

1. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2016, zadnja sprememba Ur. l. RS, št. 207/21)

Zakon (v nadaljevanju ZOFVI) predpostavlja, da so cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji med drugim (2. člen):

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, raso, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami.

V krovnem zakonu so pravice pogosto izključenih dijakov opredeljene na splošno, pri čemer se zakonske opredelitve največkrat nanašajo na osebe s posebnimi potrebami, v bistveno manjši meri pa na dijake z migrantskim ozadjem. V 81. členu je na primer zapisano, da morajo biti zagotovljena finančna sredstva za učenje slovenščine kot tujega jezika in sredstva za poučevanje maternega jezika za dijake tujce.

135. člen ZOFVI opredeljuje delovanje šolskega sklada, iz katerega se financirajo dejavnosti za osebe z nižjim SES. Do te finančne podpore so upravičene tiste osebe, ki jim je priznana pravica do subvencije za malico v najvišjem deležu in izjemoma tudi ostalim. Dijaki z nižjim SES so opravičeni plačila prispevka za izposajo učbenikov iz učbeniškega sklada (68. člen), prav tako pa so lahko, kot je opredeljeno v 83. členu, opravičeni plačila drugih dejavnosti (šola v naravi, šolska prehrana).

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

S tem zakonom (v nadaljevanju ZPSI-1) je urejeno izobraževanje za pridobitev nižje poklicne, srednje poklicne in srednje strokovne in tehniške izobrazbe. Pregled posameznih določil zakona kaže namero zakonodajalca za ureditev izobraževanja pod enakimi pogoji za vse: za državljane Republike Slovenije in drugih držav članic EU, 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 dijaka tujca v srednje poklicno in strokovno izobraževanje ob začetku šolskega leta organizira intenzivni tečaj slovenščine, ki je za te dijake obvezen. Za dijake, 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 PP v vseh izobraževalnih programih. Za pridobitev statusa dijaka s PP morajo dijaki pridobiti odločbo o usmeritvi na podlagi *Zakona o usmerjanju učencev s posebnimi potrebami* (2011).

ZPSI-1 v 69. členu opredeljuje, da šola dijaku s PP, ki je usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in ima dodeljeno dodatno strokovno pomoč, v skladu z odločbo o usmeritvi prilagodi izvajanje izobraževalnega programa, zagotovi izvajanje ur dodatne strokovne pomoči in uporabo potrebne dodatne opreme. Šola, ki izobražuje usmerjene dijake s PP, v skladu z normativi in standardi oblikuje manj številčne oddelke.

Poznamo tudi izobraževalne programe (70. člen), ki so prilagojeni za posamezne skupine dijakov s PP: izobraževalni program prilagojen za gluhe in naglušne (GLU), za dijake z govorno jezikovnimi motnjami (GJM), za slepe in slabovidne dijake ter dijake z okvaro vidne funkcije (slepi in slabovidni), za gibalno ovirane dijake (GIB).

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

Podobno velja za podaljšanje statusa dijaka za dve leti (49. člen). To določilo omogoča podaljšanje statusa dijakom s PP, dijakom, ki ne napredujejo ali ne končajo izobraževanja zaradi starševstva, izjemnih socialnih in družinskih okoliščin ali bolezni.

ZPSI-1 omogoča prilagajanje obveznosti dijaka v skladu z osebnim izobraževalnim načrtom (57. člen). Z njim šola v sodelovanju z dijakom in starši dijaka prilagodi izvedbo pouka in druge pravice ter določi obveznosti dijaka in šole. Podobna prilagoditev je med drugim omogočena tudi za dijake in dijakinje s PP.

3. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011) (Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI)

Ta zakon (v nadaljevanju ZUOPP-1) ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja. Med drugim določa tudi cilje in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (4. člen):

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- individualiziranega pristopa,
- interdisciplinarnosti,
- ohranjanje ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čimprejšnja usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnja in kontinuirana podpora in strokovna pomoč v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalna prehodnost in povezanost programov,
- zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

Določbe ZOUPP-1 veljajo izjemoma tudi za izobraževanje polnoletnih oseb nad 21. let starosti do vključno 26. leta starosti (1. člen), ki se neprekinjeno izobražujejo v prilagojenih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Iz pregleda zakonodaje izhaja, da so dijaki in dijakinje z nižjim SES sistemsko precej spregledani. Med drugim v zakonodaji ni dovolj mehanizmov, ki bi omogočili vpogled v neenakost socialno-ekonomskega okolja in v njegove učinke ter interakcijo z morebitnimi ukrepi (Cankar, 2020).

Ravno tako niso opredeljene podlage oziroma strategije ukrepanja v posebnih okoliščinah ali ob drugih množičnejših pojavih, ki se tičejo večjega števila dijakov ter jih praviloma prepozno uvajamo (npr. pandemija Covida-19, ukrajinska begunska kriza, kriza duševnega zdravja mladih).

3. Teoretska opredelitev inkluzije

V nadaljevanju bomo najprej na kratko opredelili inkluzijo kot obče pedagoško načelo, nato pa se bomo osredotočili na dve teoretski izhodišči inkluzije, ki sta bili v našem šolskem prostoru v preteklosti že deležni določene raziskovalne pozornosti. Prvo je povezano z vprašanjem, kako zagotavljati inkluzivno šolsko okolje s perspektive pravičnosti izobraževalnega sistema, drugo pa je povezano s kazalniki inkluzije kot pristopom vrednotenja stopnje inkluzivne naravnosti šolske skupnosti.

3.1 Inkluzija kot obče pedagoško načelo

Inkluzija kot obče pedagoško načelo pomeni odmik od pretežno specialno pedagoške obravnave pogosto izključenih dijakov k splošnim obče pedagoškim didaktičnim pristopom in strategijam. Več avtorjev (Haug, 2017; Lesar, 2019, 2019; Ermenc S., Jeznik in Mažgon, 2019) izpostavlja, da obče pedagoški koncept inkluzije presega osredotočenost na posameznike in skupine, ki so v šolskem okolju tradicionalno deležni drugačne, navadno specialno pedagoške obravnave (npr. osebe s PP). Inkluzija kot obče pedagoško načelo se namreč nanaša na vse posameznike.

V tej raziskavi pozornost usmerjamo na dijake s PP, dijake z migrantskim ozadjem in dijake z nižjim SES. Šolanje dijakov s PP je sistemsko urejeno tako, da vzgojno-izobraževalni sistem omogoča široko paleto različnih izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihovo prilagojeno izvajanje ter dodatno strokovno pomoč posameznikom. Šolanje dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov z nižjim SES pa ni tako celostno sistemsko regulirano. Nanaša se le na nekaj posamičnih ukrepov npr. omogočanje poučevanja slovenščine kot tujega jezika in pomoč pri financiranju šolskih gradiv (učbeniški sklad), prehrane ter nekaterih dejavnosti (šolski sklad).

Širše razumevanje inkluzije (Haug, 2017; Lesar, 2019; Ermenc, Jeznik in Mažgon, 2019) predpostavlja raznolikost kot pozitivno vrednotno izhodišče vsake vzgojno-izobraževane skupnosti (Jeznik, 2022). Lesar (2019) zapiše, da takšno razumevanje inkluzije zahteva transformacijo celotnega šolskega sistema, Ermenc, Jeznik in Mažgon (2019) pa, da gre za obrat v razumevanju vključevanja, ki terja koherentno delovanje celotnega sistema (od zakonodaje, izobraževalnih programov, učnih gradiv, šolske organizacije do ravni pouka in odnosov), na izobraževalnem polju pa predpostavlja premik od specialno pedagoškega k obče pedagoškemu diskurzu o vseh osebah vključenih v vzgojno-izobraževalni sistem. Učitelj naj bi metode, oblike in strategije poučevanja izbiral in uporabljal glede na zmožnosti

učech se ter na podlagi poznavanja načel individualizacije in diferenciacije, obćih učnih metod, učnih oblik in strategiji poučevanja. Raznolikost bi morala biti temelja vrednota, diskurz o dihotomiji med »običajnimi« in »drugačnimi« pa naj bi zamenjal kontinuum skrbi za vkljućenost in uspeh vseh (prav tam).

Nekateri avtorji (Arduin, 2015; Ermenc idr., 2019; Thomas, 2013 v Jeznik, 2022) poudarijo, da ima širše razumevanje inkluzije pomembne implikacije tudi na širši skupnostni in ne samo na šolski ravni. Le v vključujoči skupnosti je namreč mogoče optimalno udejanjiti izobraževalne cilje in posameznikove zmožnosti, hkrati pa inkluzivno šolo težko razvijamo v neinkluzivni skupnosti. V tem smislu Jeznik (2022) razume pomen inkluzivne naravnosti učnih skupnosti na vseh izobraževalnih ravneh.

3.2 Inkluzija s perspektive pravičnosti

Inkluzija in pravičnost sta osnovni načeli večine vzgojno-izobraževalnih sistemov. Povezanost obeh načel bomo v nadaljevanju utemeljili s pomočjo večdimenzionalnega modela pravičnosti (Frazer idr., 2004; Lynch, 2009; Lesar, 2019 in 2022), ki izhaja iz štirih dimenzij, poimenovanih redistribucija oz. prerazporeditev (R1), rekognicija oz. pripoznanje (R2), reprezentacija oz. zastopanost (R3) in relacionalnost oz. soodvisnost (R4). Vsaka od štirih dimenzij izpostavlja doloćen način vkljućenosti posameznika, zato lahko sklenemo, da je inkluzija koncept, ki se lahko bolj pravično uresničuje ob upoštevanju vseh štirih dimenzij pravičnosti.

Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)

Po osamosvojitvi se je v Sloveniji znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema uveljavilo razumevanje pravičnosti, ki jo lahko izpeljemo iz Rawlsove teorije pravičnosti (1971). Avtor s svojo teorijo nadaljuje razsvetljensko paradigmo pravičnosti, ki temelji predvsem na ideji etike pravičnosti in utemeljitvi morale na umnih načelih. Takšno razumevanje pravičnosti daje v ospredje pravično redistribucijo oz. prerazporeditev temeljnih svobošćin in dobrin, avtorji večdimenzionalnega modela pravičnosti (Lynch idr. 2009; Lesar 2018; 2022) pa takšno opredelitev pravičnosti na kratko poimenujejo R1.

Rawlsova teorija pravičnosti izpostavlja dva pogoja, ki sta za pravično zagotavljanje temeljnih ćlovekovih pravic in svobošćin zelo pomembna. Prvi pogoj je, da morajo biti vsaki osebi zagotovljene enake pravice pri doseganju temeljnih svobošćin v najširšem pomenu besede. Drugi pogoj pa je, da morajo biti socialne in ekonomske razlike med ljudmi uravnane tako, da lahko pričakujemo, da uvedeni ukrepi koristijo vsakomur. Izhodišćna dva pogoja, kot je bilo predstavljeno že na drugih mestih (npr. Kroflić 2003; Lesar 2009; Kodelja 2004), Rawls nadalje razdela v tri načela:

- načelo enakih možnosti oz. meritokracija,
- načelo poštenih enakih možnosti oz. pozitivna diskriminacija in

- načelo razlik oz. difference.

Na praktični ravni ta načela zavezujejo k takšnemu delovanju, da imajo vsi, ne glede na svoj položaj, enake pogoje za uspeh in da so pravične le tiste razlike med nami, ki prinašajo koristi ljudem, ki so v družbi v najslabšem položaju (Jeznik, 2015). Z vidika identitete to pomeni, da identiteta skupine ali posameznika ne bi smela biti ovira pri doseganju družbenih položajev, dobrin, pravic in svoboščin (prav tam).

Rawlsovo teoretsko idejo pravičnosti lahko apliciramo na prakso inkluzije dijakov s PP v večinske šole (prav tam). Izhajamo lahko iz hipotetične situacije, ko dijaku s PP, ki ga v postopku usmerjanja prepoznamo kot dijaka z določenim hendikepom, primanjkljajem, skladno z idejo inkluzije, omogočimo šolanje v večinski šoli v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. V skladu z načelom pozitivne diskriminacije in difference mu s (primerno) oblikovano individualizirano izvedbo programa, do česar je po zakonu upravičen, omogočimo različne prilagoditve, za katere strokovno presodimo, da mu bodo v pomoč pri šolskem delu, ter mu ob tem nudimo dodatno strokovno in učno pomoč. Vsi ti ukrepi in prilagoditve pomenijo realizacijo Rawlsovega načela poštenih enakih možnosti oz. pozitivno diskriminacijo.

Kljub dobro zamišljeni sistemski rešitvi, žal praksa kaže, da se pri uresničitvi pravice posameznika do šolanja v večinski šoli zapleta na mnogo ravneh (Lesar, 2018). O tem, kaj je dobro za osebo, navadno odločajo strokovnjaki, ki ne poznajo identitetnega položaja osebe s PP oz. so seznanjeni zgolj z dokumentacijo (poročilo staršev, šole ipd.), ki je priložena ob postopku usmeritve. Ko pride do dejanske vključitve osebe s PP v razred, v realno socialno skupino, učitelji upravičeno sporočajo, da nimajo ustreznih znanj za delo z osebo z določeno posebno potrebo. Zato pogosto v odnose z njimi vstopajo polni stereotipnih in nerealnih predstav o tem, kaj določena posebna potreba pomeni in kako bo vplivala na učiteljevo delo, pogosto pa so tudi nepripravljeni, nepoučeni in brez idej, kako osebo smiselno vključiti v šolsko sredino (Jeznik, 2015, str. 54). To velja tako za raven osnovnošolskega kot srednješolskega izobraževanja.

Dvom v zadostnost Rawlsovega koncepta pravičnosti sta že nekaj let prej izpostavili tudi Mojca Peček in Irena Lesar. V knjigi *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost* (2006) sta poudarili, da je tak koncept pravičnosti za šolske skupnosti nezadosten, saj ne odgovarja na različne razloge za neenakost med učenci in se usmerja predvsem na t. im. ekonomsko pogojeno neenakost, ostale neenakosti pa spregleda (Peček in Lesar, 2006).

V iskanju čim bolj pravičnega sistema vključevanja raznolikih posameznikov in skupin v vzgojno-izobraževalni sistem, strokovnjaki po svetu (Lynch idr., 2009) in v Sloveniji (Lesar, 2013, 2018, 2022) omenjen redistributivni vidik pravičnosti nadgrajujejo še z drugimi dimenzijami pravičnosti. Gre za

težnjo, da pravičnost skozi prizmo pravičnega prerazporejanja družbenih dobrin (R1 oz. redistribucija) nadgradimo še na kulturnem (R2 oz. rekognicija), političnem (R3 oz. reprezentacija) in emocionalnem ter odnosnem (R4 oz. relacionalnost) področju (Lesar, 2019, 2022).

Prvi R, to je redistribucija, se torej nanaša na čim bolj pravično porazdelitev različnih dobrin med člani skupnosti. Najbolj pravični smo takrat, ko dopuščamo razlike med posamezniki, te razlike pa se v ukrepih odražajo tako, da so posledice ukrepov v največjo korist najšibkejšim. Navadno gre za ukrepe t. im. pozitivne diskriminacije, ko posameznikom in skupinam zaradi izhodiščno drugačnega položaja omogočamo več oz. na drugačen način. Ta vidik pravičnosti najlažje prepoznamo na ravni različnih sistemskih ukrepov pozitivne diskriminacije. Kot smo že izpostavili, lahko iz naše šolske zakonodaje za vsako skupino pogosto izključenih dijakov razberemo določene dodatne pravice. A najbolj celostno zakonodaja ureja področje šolanja dijakov s PP, veliko manj pa področje šolanja dijakov z migrantskim ozadjem ter dijakov z nižjim SES.

Rekognicija oz. pripoznanje (R2)

Drugi R, to je rekognicija oz. pripoznanje, v osnovi pomeni spoštovanje različnih življenjskih stilov, svetovnih nazorov, življenjskih okoliščin, zdravstvenih situacij ipd., torej le na ravni priznanja določenih pravic in svoboščin, kot jih predpostavi redistributivna dimenzija pravičnosti (R1). Podobno kot Peček Čuk in Lesar (2006), tudi Fraser in Honneth (2003) ugotavljata, da vseh konkretnih oblik družbene nepravilnosti niti ne moremo zvesti le na kršitev načela poštenih enakih možnosti ali načela diference, ki utemeljujeta redistributivno dimenzijo pravičnosti (R1). Avtorja analizirata primere posameznikov z netipičnimi spolnimi identitetami in dokazujeta, da morajo biti le-te pogosto zakrite, če želijo biti posamezniki v družbi izpostavljeni na vidnih mestih (političnega) odločanja.

Razliko med redistribucijo (R1) in rekognicijo (R2) lahko ilustriramo na primeru šolanja dijakov s PP: »posameznika moramo ob tem, ko mu neko pravico priznamo (v primeru otroka s posebnimi potrebami gre torej za potrebne prilagoditve programa in/ali za nudenje dodatne strokovne pomoči), hkrati podpreti pri tem, da lahko resnično izkoristi različne možnosti javnega izražanja svojega lastnega položaja, ne da bi tvegala težave v konkretnem družbenem okolju (v primeru otroka s posebnimi potrebami to pomeni, da mu omogočimo, da na primer on sam ali njegovi zakoniti zastopniki soodločajo najmanj o načinu izvedbe dodatne strokovne pomoči (v razredu ali zunaj njega ipd.), ki sicer izhaja iz odločbe o prilagoditvi.« (Jeznik 2015, str. 54). Redistribucijo (R1) predstavlja omogočanje prilagoditev in nudenje pomoči, rekognicija (R2) pa možnost javnega izražanja svojega položaja dijaka s PP, kot na primer sodelovanje pri pripravi individualiziranega programa.

Drug primer opisa razlike med redistribucijo (R1) in rekognicijo (R2) se nanaša na šolanje dijakov z migrantskim ozadjem. Kot smo že zapisali ob pregledu šolske zakonodaje in pravic, ki jih le-ta opredeli,

se 81. člen krovnega zakona (ZOFVI) nanaša na pravico do finančnih sredstev za učenje slovenščine³ kot tujega jezika ter sredstev za poučevanje maternega jezika, kadar to ni slovenski jezik. V Sloveniji se uresničuje predvsem prvi del tega člena, poučevanje maternega jezika pa ne oz. le izjemoma, ko za to poskrbijo priseljenska društva. V Sloveniji imajo učenci na nekaterih šolah možnost učenja srbsčine kot izbirnega predmeta, hrvaščine in bosanščine pa kot dopolnilnega pouka. Redistribucijo (R1) predstavlja omogočanje učenja jezika, ki ga dijak potrebuje za sodelovanje pri pouku, rekognicijo (R2) pa pravico, da razvija svojo identiteto skozi učenje maternega jezika v zanj tujejezičnem okolju.

Kot tretje lahko izpostavimo še dostop do podatkov o tem, kateri dijaki so, glede na šolsko zakonodajo, upravičeni do različnih finančnih subvencij, ki so predvidene za dijake z nižjim SES. Šola ima podatek o teh dijakih, a ta podatek hkrati ni neposredno oz. enostavno dosegljiv šolski svetovalni službi, da bi lahko na ravni posameznega dijaka na primer načrtovala in izvajala tudi določene preventivne aktivnosti v smislu izenačevanja izhodiščnih možnosti dijakov. Primer subvencionirane prehrane: dijak se mora naročiti na šolsko malico, šele potem ima organizator šolske prehrane v sistemu možnost preveriti, ali in v kolikšnem obsegu dijaku pripada subvencija, ne pa dejanskega finančnega stanja družine. Svetovalna služba torej samo posredno sklepa o SES-u družine. Redistribucijo (R1) predstavlja pravica do subvencioniranja šolske prehrane, rekognicija (R2) pa bi pomenila možnost, da šolska svetovalna služba ima možnost izvajati aktivnosti, da se vsem dijakom omogoča udeležbo pri plačljivih aktivnostih šole.

Predstavljeni opisi torej ilustrirajo razliko med redistribucijo oz. prerazporeditvijo (R1) ter rekognicijo oz. pripoznanjem (R2). Na sistemski ravni so opredeljeni določeni pogoji za pozitivno diskriminacijo in pravice, ki iz tega izhajajo, na ravni prakse pa ugotovljamo, da se ti ukrepi bodisi ne realizirajo v celoti bodisi ima do določenih podatkov dostop samo omejen krog zaposlenih (npr. organizator šolske prehrane, ne pa tudi šolska svetovalna služba), kot smo izpostavili v primeru dijakov, ki so upravičeni do določenih finančnih subvencij.

Frazer (2007) poleg tega opozori še na druge omejitve pripoznanja oz. rekognicije (R2). Izpostavi dvojje; *napačno pripoznanje in nepripoznanje*, kar lahko še naprej ilustriramo na primeru šolanja dijakov z migrantskim ozadjem in njihovem vključevanju v vzgojno-izobraževalni sistem. Tak dijak lahko utрпи hude poškodbe svoje identitete, če kot pedagoški strokovnjaki izhajamo iz stigmatiziranega pogleda nanj (napačno pripoznanje), posledično pa lahko to vodi v izgradnjo negativne samopodobe in prepreči razvoj zdrave identitete. Bolj konkretno, gre za povezovanje osebnostnih lastnosti posameznika s

³ Zapisano se nanaša na učni jezik, torej tudi na jezike priznanih narodnostnih manjšin.

stereotipnimi prepričanji o določeni kulturi, jezikovni skupni, nacionalni pripadnosti ipd., kar pa je v kontekstu vzgojno-izobraževalnega sistema zelo problematično.

Frazer (prav tam) opozori, da je podobno problematično, če posamezniku njegov identitetni položaj ni pripoznan. V tem primeru govorimo o nepripoznanju. Gre za situacijo, ko nekomu zaradi različnih razlogov sploh ne priznamo pravice do drugačne obravnave zaradi siceršnje depriviligiranosti, kar se v zgoraj opisanem primeru zgodi pri dijakih z nižjim SES. Ker določene službe na šoli, npr. šolska svetovalna služba, ni seznanjena s partikularnim položajem posameznika, ne more ustrezno načrtovati morebitnih preventivnih aktivnosti za dijake z nižjim SES oz. jih lahko načrtuje le zelo na splošno, brez poznavanja dejanskih potreb in stisk določene osebe.

Klara Skubic Ermenc (2003, 2007) navaja številne primere nepripoznanja, ki izhajajo iz odnosa večinske kulture do manjšinskih. Z analizo odnosa šole do kulturne različnosti je ugotovila, da je celotna slovenska šola predvsem »slovenska« in kot takšna usmerjena v asimilacijsko politiko, in to tako na ravni šolskih dokumentov (učni načrti) kot tudi na ravni vsakodnevnega govora v smislu, če se otrok ne more prilagoditi zahtevam večinskega šolskega okolja, naj se šola drugje oziroma naj se čim prej nauči jezika okolja.

Reprezentacija oz. zastopanost (R3)

Tretji R, zastopanost oz. reprezentacija je povezan z zastopstvom različnih družbenih skupin in posameznikov z vidika njihove moči in vpliva na položaj v skupnosti. Gre za dimenzijo razumevanja pravičnosti, ki jo lahko na ravni teorije dopolnimo in pojasnimo s Hartovim modelom participacije.

Hart (1992) že v začetku devetdesetih letih prejšnjega stoletja opredelil osem stopenjsko lestvico participacije (ang.: *ladder of participation*). Prve tri stopnje (*manipulacija, dekoracija in tokenizem*) opiše kot *neparticipacijo*. Gre za primere, ko navadno odrasli otroke in mladostnike uporabijo ali izrabijo za to, da upravičijo svoje namene, tudi svojo moč. Četrta stopnja (*določenost, a informiranost*), že vključuje določeno stopnjo sodelovanja otrok in mladostnikov v procesih, v katere so vključeni, v smislu informiranosti, sodelovanja znotraj določenih okvirov. Za peto stopnjo (*posvetovanje in informiranje*) velja, da se stopnja njihovega sodelovanja krepi, predvsem v smislu posvetovanja in informiranja. Pri šesti stopnji (*inicijativa odraslih, deljene odločitve v projektih z otroki*) je opredeljeno, kaj odloča otrok, kaj odrasel. Pri sedmi stopnji (*inicijativa otrok, mladostnikov in usmeritev s strani otrok*) je participacije še več. Sprejete so tako iniciative kot usmeritve s strani otrok. Na osmi stopnji (*inicijativa otrok, odločitve delijo z odraslimi*) pa gre za to, da otroci vodijo aktivnosti, odrasli pa so jim pri tem v oporo, v pomoč in so enakovredni partnerji.

V kontekstu pomena participacije znotraj šolskega sistema je zelo pomembna ugotovitev, ki jo v svojem doktorskem delu dokaže Tadeja Kodele (2017). Ugotovi namreč, da obstaja pozitivna povezava med kulturo vzgojno-izobraževalne ustanove in stopnjo participacije učencev z učnimi težavami. Učenci in učitelji namreč prav participacijo prepoznajo kot tisti dejavnik, ki vpliva na znižanje učnih težav in prispeva k večji motivaciji za šolsko delo. Kot dodaja Kodele (prav tam), je pomembno, da vse učeče se, ne glede na to, ali se soočajo z ovirami ali ne, razumemo kot aktivne udeležence učnega procesa in jim omogočimo aktivno vključenost v proces reševanja svojih težav na področju učenja.

Sklepati gre, da je tudi večja zastopanost posameznikov in skupin pomemben pogoj večje pravičnosti v procesih inkluzije različnih pogosto izključenih dijakov. Gre preprosto za to, da bi se morali čim bolj izogibati praksam, ko odrasli odločajo o otrocih in mladostnikih, njih pa navadno le seznanijo o svojih odločitvah, čeprav se jih dotikajo v največji možni meri. Ker dijaki v višjih letnikih postanejo tudi polnopravni člani družbe, bi jih bilo treba čim bolj aktivno in po načelih participacije vključiti v oblikovanje čim več odgovorov na vprašanja, ki so povezana z njihovo vzgojo in izobraževanjem. Še posebej ko gre za vprašanje uveljavljanja določenih pravic, ki jim pripadajo glede na prvo dimenzijo pravičnosti, redistribucijo (R1).

Če smo še bolj konkretni. Na ravni osnovnošolskega izobraževanja učencev s PP je pred leti Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008) zasnovala izvorni delovni projekt pomoči, ki temelji na kontinuumu pomoči, pa tudi vključenosti učenca v ta kontinuum. Gre za t. im. petstopenjski model pomoči učencem s PP, ki naj bi mu sledile vzgojno-izobraževalne ustanove pred začetkom postopka usmerjanja. Na prvi stopnji gre za presojo učitelja o možnih didaktičnih prilagoditvah pouka za zmanjšanje ovir pri učenju. Na drugi stopnji gre za pomoč šolske svetovalne službe, ki ima več strokovnega znanja o tem, kako prilagoditi pouk glede na specifične posebne potrebe osebe. Na tretji stopnji je podpora usmerjena v individualno ali skupinsko pomoč, na četrti pa se vzpostavi sodelovanje z ustreznimi zunanjimi ustanovami. Šele peta stopnja pomeni postopek usmerjanja osebe v določen izobraževalni program.

V praksi to ne pomeni, da so na peti stopnji učenci prešolani v druge vzgojno-izobraževalne ustanove, ampak jih večina ostaja v isti skupini, upravičeni pa so do določenih prilagoditev, ki so za konkretnega učenca opredeljene v odločbi o usmeritvi, ta pa je osnova za pripravo individualizirane izvedbe izobraževalnega programa, ki ga pripravijo strokovni delavci v sodelovanju s straši in učencem. Manjši delež učencev pa šolanje nadaljuje tudi v drugih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki izvajajo prilagojene programe vzgoje in izobraževanja. V vsako od teh stopenj naj bi bil aktivno vključen tudi učenec. Takemu modelu pomoči bi bilo smiselno slediti tudi na ravni srednješolskega izobraževanja.

Podobno kot smo ugotovili za R1 (prerazporeditev oz. redistribucija) in R2 (rekognicija oz. pripoznanje), lahko ugotovimo tudi pri R3 (zastopanost oz. reprezentacija), da je bilo največ pozornosti v preteklosti

usmerjene na področje šolanja oseb s PP, na področje šolanja dijakov z migrantskim ozadjem ter dijakov z nižjim SES pa v manjši meri. Hkrati gre za dimenzijo pravičnosti, ki jo je težko krepiti na sistemski ravni, ker je odvisna od številnih dejavnikov. Zastopanost dijaka ali staršev je pogojena tudi z odnosom, ki ga doživita v šoli. Na sistemski ravni lahko zagotovimo ustrezno usposabljanje strokovnih delavcev za razvoj šolske klime in kulture, v kateri bi zastopanost bila pozitivno sprejeta, pa tudi ozaveščanje in usposabljanje dijakov in staršev za tako sodelovanje.

Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)

Zadnji, četrti R, relacionalnost oz. soodvisnost, je po oceni Lesar (2019) znotraj izobraževalne sfere navadno povsem spregledano področje. »Gre za t. i. emocionalno področje, ki odpira vprašanje naše odnosnosti oz. relacijskega značaja človeških bitij (relacionalnost). Gre za poskus artikulacije naše ranljivosti in soodvisnosti, s katero se resneje soočamo vsaj nekajkrat v življenju (zgodnje otroštvo, bolezni, udarci usode, starost), v kontekstu razprav o družbeni pravičnosti, saj je to v večini družb prepuščeno zasebni sferi, praviloma le ženskam.« (Prav tam, str. 56)

Ko govorimo o odnosih znotraj vzgoje in izobraževanja, mislimo dvoje. Na eni strani imamo pedagoške strokovnjake, na drugi strani pa učeče se, na ravni srednješolskega izobraževanja dijake in njihovo počutje. V obeh primerih gre, kot opozori Lesar (2019), za slabo raziskano področje, čeprav je povezava med počutjem v šoli in učno uspešnostjo prepoznana že desetletja. Kroflič (1997) je že pred 25 leti opozoril na ugotovitve raziskav o tem, da je učitelj, ki proaktivno prispeva k dobremu počutju svojih učencev, navadno uspešen tudi pri doseganju njihove učne odličnosti.

V zadnjem obdobju pa lahko sledimo tudi raziskavam, kjer se avtorji ukvarjajo s čustvi učiteljev. Šarič (2015) tako ugotavlja, da so čustva, ki jih učitelji doživljajo pri svojem delu, pomemben dejavnik kakovosti izvedbe pouka.

Ob navezavi na odnose in soodvisnost kot dimenzijo pravičnosti, lahko sklenemo, da je pomembno upoštevati tudi to, kako se oseba, ki ji namenjamo določene prilagoditve, ukrepe pozitivne participacije itd., ob tem počuti. To ponovno velja za vse tri pogosto izključene skupine dijakov, tiste s posebnimi potrebami, dijake z migrantskim ozadjem in dijake z nižjim SES.

Če zaključimo z besedami Lesarjeve (2019, str. 57): »Redistribucija oz. prerazporeditev in rekognicija oz. pripoznanje omogočita zagotavljanje individualnih pravic marginaliziranih oseb, medtem ko reprezentacija oz. participacija in relacionalnost oz. zagotavljanje bivanja v soodvisnosti omogočita vključenost v pravično in skrbno strukturirano družbeno okolje (več o tem v Lesar 2018a). Zato bi bilo treba na šolsko sistemski ravni premisliti, kako vključiti celovitejše pojmovanje pravičnosti oz.

zagotavljati enakost pogojev, in v tem kontekstu temeljito prevetriti obstoječe formalne in strokovne rešitve, ki neredko vodijo do poglobljanja neenakosti.«

3.3 Indeks inkluzije – kazalniki za razvijanje inkluzivno naravnane šole

Inkluzivna naravnost šole je predpogoj za uspešno vključevanje oseb s PP, dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov z nižjim SES v samo življenje na šoli, v katerega so vključeni učitelji, dijaki, svetovalna služba in vodstvo.

Z namenom preverjanja inkluzivne naravnosti šole so v Veliki Britaniji že pred dvema desetletjema razvili kazalnike inkluzivnosti oz. indeks inkluzije (Booth in Ainscow 2002). Preveden je v različne jezike (arabščino, bosanščino, bolgarščino, katalonščino, hrvaščino, francoščino, nemščino, madžarščino, italijanščino, ...), v slovenščino pa le delno.

Indeks inkluzije je v prvi vrsti namenjen za ugotavljanje in razvijanje učne in socialne participacije na šolah, saj predstavlja izhodišče za ugotavljanje stališč, ovir, potencialov in prizadevanj za vzpostavljanje bolj vključujoče kulture, politike in prakse v določeni vzgojno-izobraževalni ustanovi (Lesar 2009, str. 123 – 128). Prepoznali smo ga kot dobro izhodišče za proučevanje inkluzivne naravnosti v poklicnih in strokovnih šolah v Sloveniji, zato smo ga uporabili za eno od izhodišč raziskave. Lahko pa ga šola uporabi tudi kot orodje za samoevalvacijo.

Indeks inkluzije predpostavlja ukrepe delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove na treh ravneh:

- politika: sistemske rešitve ter opredelitev pravic pogosto izključenih,
- kultura: vzpostavljanje in utrjevanje inkluzivnih vrednot skupnosti in
- praksa: didaktična podpora pogosto izključenim in skrb za odnose.

Tri ravni (politika, kultura, praksa) so izražene s tremi generalnimi kazalniki, ki so nadalje opredeljeni s po dvema specifičnima kazalnikoma. Na naslednji ravni je posamezen specifičen kazalnik opredeljen z nizom trditev, ki opisujejo neko stanje, aktivnost ali ukrep. Stopnjo doseganja pa se vrednoti na način ugotavljanja, v kolikšni meri posamezna trditev za posamezno šolo velja (npr. ukrep *ni vpeljan (1), je vpeljan (2), je pogosto vpeljan (3), je odlično vpeljan (4)*).

Za vsako trditev je oblikovanih deset ali več vprašanj. Z odgovori nanje šola lahko ugotavljanja trenutno stanje, na tej podlagi pa nato načrtuje uvajanja izboljšav na področju inkluzivnosti. Omenjenih vprašanj v to predstavitev indeksa sicer nismo vključili.

Generalni kazalnik inkluzivne politike

Kazalnik govori o zagotavljanju inkluzivnosti kot vodilnemu principu šolskega razvoja in o zavzemanju za povečanje kakovosti učenja in participacije vseh učencev. Pri tem morajo biti zagotovljene zmogljivosti in aktivnosti, ki bodo upoštevale vse oblike pomoči, upoštevajoč perspektivo učencev in njihov razvoj.

Specifični kazalnik: Razvijanje šole za vse

Trditve:

- Imenovanja in napredovanja šolskega osebja so pravična.
- Vsem novim članom šolskega osebja se nudi pomoč privajanja na šolo.
- Šola poskuša sprejeti vse učence iz svojega okoliša.
- Šola poskrbi, da je njena stavba fizično dostopna vsem ljudem.
- Vsem novim učencem se pomaga privaditi na šolo.
- Šola organizira učne skupine tako, da so vsi učenci cenjeni.

Specifični kazalnik: Organiziranje pomoči različnim (učencem)

Trditve:

- Vse oblike pomoči so koordinirane.
- Aktivnosti profesionalnega razvoja šolskega osebja pomagajo osebju, da se odzove na raznolikost učencev.
- Politika "posebnih individualnih potreb" je inkluzivna politika.
- Smernice in prakse na področju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb so namenjene zmanjševanju ovir pri učenju in participaciji vseh učencev.
- Pomoč učencem, ki se učijo angleščino kot drugi jezik, se koordinira skupaj z učno pomočjo.
- Politika »pastoralne« (vzgojne) in vedenjske pomoči je povezana z razvijanjem kurikulumov in politiko učne pomoči.
- Pritiski disciplinske izključenosti upadajo.
- Ovire glede prisostvovanja pri pouku so zmanjšane.
- Zastraševanje in ustrahovanje je zmanjšano na najmanjšo možno mero.

Generalni kazalnik inkluzivne kulture

Kazalnik govori o oblikovanju varnega, sprejemajočega in spodbujajočega šolskega okolja, v katerem so vsi člani enako cenjeni in je temelj za kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje. Za doseganje tega cilja je ključnega pomena razvijanje inkluzivnih vrednot vseh zaposlenih na šoli, staršev, skrbnikov in učencev, kar se odraža v konkretnih praksah (glej Lesar 2009, str. 123).

Specifični kazalnik: Oblikovanje sprejemajoče šolske skupnosti

Trditve:

- Vsak se počuti sprejetega.
- Učeni pomagajo drug drugemu.
- Osebjc šole med seboj sodeluje.
- Osebjc šole in učenci so v medsebojnih odnosih spoštljivi.
- Osebjc šole in starši med seboj sodelujejo.
- Osebjc šole in vodstvo med seboj dobro sodeluje.
- Vse lokalne skupnosti so vključene v šolo.

Specifični kazalnik: Uvajanje/utrjevanje inkluzivnih vrednot

Trditve:

- Za vse učence obstajajo visoka pričakovanja.
- Osebjc šole, vodstvo, učenci in starši si delijo filozofijo inkluzivnosti.
- Učenci so enako cenjeni.
- Osebjc šole in učenci postopajo z drug drugim kot s človeškimi bitji, na spoštljiv način.
- Osebjc šole se trudi odstraniti ovire pri učenju in participaciji v vseh vidikih šole.
- Šola stremi k zmanjševanju/odstranjevanju vsakršnih oblik diskriminacije.

Generalni kazalnik inkluzivne prakse

Kazalnik razvija inkluzivne šolske prakse, v katerih se odraža inkluzivna kultura in politika šole. Poučevanje je treba narediti odzivno na raznolikost učencev in spodbujati učence, da se vključujejo v vse vidike svojega šolanja. Šole naj bi pri tem skupaj s starši oz. skrbniki premislile o materialni in organizacijski podpori, ki uresničuje participacijo učencev.

Specifični kazalnik: Usklajevanje učenja različnih učencev

Trditve:

- Poučevanje je načrtovano z mislijo na učenje vseh učencev.
- Učne ure spodbujajo participacijo vseh učencev.
- Učne ure razvijajo razumevanje drugačnosti.
- Učenci so aktivno vključeni v svoje lastno učenje.
- Učenci se učijo v sodelovanju.
- Ocenjevanje prispeva k uspehu vseh učencev.
- Razredna disciplina je utemeljena na medsebojnem spoštovanju.
- Učitelji med seboj sodelujejo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji.
- Pomočniki pri poučevanju podpirajo učenje in participacijo vseh učencev.
- Domače naloge pripomorejo k učenju vseh učencev.
- Vsi učenci se vključujejo v dejavnosti zunaj razreda.

Specifični kazalnik: Zagotavljanje sredstev podpore učencem z individualnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami

Trditve:

- Raznolikost učencev je izhodišče poučevanja in učenja.
- Strokovna znanja šolskega osebja so polno izkoriščena.
- Osebjem razvija pripomočke, ki podpirajo učenje in participacijo.
- Sredstva skupnosti so znana in se uporabljajo.
- Šolska sredstva, ki podpirajo inkluzivnost so porazdeljena pravično.

Šola lahko indeks inkluzije uporabi za obstoječo analizo stanja, v katero naj bi bili vključeni vsi zaposleni na šoli. Na podlagi pridobljenih in analiziranih odgovorov lahko šola oblikuje akcijski načrt, ki predstavlja začetek (ali nadaljevanje) procesa prepoznavanja in uresničevanja kazalnikov. Pri tem se je treba zavedati, da spremembe kulture, politike in prakse ni mogoče doseči čez noč, zato je pomemben premislek, katerim kazalnikom bo šola v naslednjih letih postopoma namenila večjo pozornost in kako bo nadaljevala z razvijanjem inkluzivnosti šole. Gre za proces vključen v razvojni načrt šole, podrobneje opredeljen z akcijskim načrtom, pri tem pa je bistveno, da se zaposleni na šoli poenotijo glede razumevanja pojma inkluzija.

V naši raziskavi pa smo indeks inkluzije smo predvsem na ravni treh glavnih kazalnikov vključili v vprašalnike za tri ciljne skupine, trditve pa smo oblikovali tudi v luči predhodno predstavljenega večdimenzionalnega modela, kar je natančneje predstavljeno v Prilogi A.

II. Metodologija raziskave

4. Opis metodologije

Analiza stanja inkluzivne naravnosti v poklicnih in strokovnih šolah je bila izvedena s pomočjo anketiranja treh skupin in sicer učiteljev, ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev. Podatke smo zbirali v času od 27. junija do 14. julija 2022 s pomočjo spletnega orodja za zbiranje podatkov 1ka.

Za vsako izmed skupin je bil oblikovan vprašalnik za merjenje inkluzivne naravnosti šole, ki je vseboval šest sklopov vprašanj. Prvi štirje sklopi vprašanj so se nanašali na trditve, ki so bile oblikovane na osnovi indeksa inkluzije. Posamezne trditve, relevantne za poklicno in strokovno izobraževanje, smo razporedili po posameznih dimenzijah pravičnosti. Razporeditev predstavljamo v Prilogi A.

Do trditev so se anketiranci opredelili na 4-stopenjski lestvici strinjanja (sploh ne drži, v glavnem ne drži, v glavnem drži in popolnoma drži) z možnostjo ne-odgovora za primer, ko anketiranec nima dovolj informacij, da bi lahko podal odgovor (možnost »ne morem se opredeliti«). Z naslednjim sklopom vprašanj smo zbrali nekaj podatkov o šoli anketiranca, ki so lahko pomembna za razumevanje inkluzivne naravnosti šole (spolna struktura dijakov, velikost šole, število dijakov s PP, dodatna usposabljanja na temo inkluzivnosti ipd.). Zadnji sklop vprašanj je vseboval osnovne socio-demografske spremenljivke, kot so spol, število let delovnih izkušenj, regija šole, iz katere prihajajo ipd.

V raziskavi nas je zanimala ocena stanja ločeno za vsako ciljno skupino torej za učitelje, šolske svetovalne delavce in ravnatelje. Zanimale so nas podobnosti in razlike med njihovimi odgovori in kaj ima vpliv na te razlike (spol, predmet poučevanja, delovna doba, tip šole ipd.).

Vpliv posameznih socio-demografskih spremenljivk na zaznavo učiteljev in ravnateljev glede inkluzivnosti šol, smo preverili z Mann-Whitney-evim preizkusom, Kruskal Wallis-ev preizkusom in korelacijsko analizo (Spearmanov koeficient). Preverjanja vpliva socio-demografskih spremenljivk pri skupini šolskih svetovalnih delavcev zaradi majhnosti vzorca nismo izvedli.

Pri učiteljih smo preverjali razlike v njihovem zaznavanju inkluzivnosti na šoli glede na sledeče značilnosti anketiranca: spol, vrsta zaposlitve (učitelj splošnoizobraževalnih predmetov, strokovnoteoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka), delovne izkušnje, tip šole (samostojna šola, del šolskega centra), velikost šole in spolno strukturo dijakov. Preverjali smo tudi povezanost njihovih zaznav stanja inkluzivnosti na šoli s številom dijakov s PP, dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov z nižjim SES.

Pri vodstvenem osebju smo preverjali razlike v njihovih zaznavah stanja inkluzivnosti na šoli glede na vrsto njihove zaposlitve (ravnatelj/ravnateljica, pomočnik/pomočnica ravnatelja/ravnateljice), tip šole

(samostojna šola, del šolskega centra), preverjali pa smo tudi povezanost njihovih zaznav stanja inkluzivnosti s številom dijakov s PP, dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov z nižjim SES.

Analize smo izvedli s programskim orodjem IBM SPSS. Rezultati analize so predstavljeni tabelarično in sicer s frekvenčno distribucijo odgovorov in osnovno opisno statistiko (aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD)). Aritmetična sredina in standardni odklon sta izračunana upoštevajoč odgovore iz 4-stopenjske lestvice (pri izračunu ni upoštevan odgovor »ne morem se opredeliti«). Aritmetična sredina je tako lahko med vrednostjo 1 in 4, kjer vrednost 1 pomeni popolno odsotnost strinjanja, vrednost 4 pa popolno prisotnost strinjanja. Z drugimi besedami – višja kot je aritmetična sredina, v večji meri je navedeno strinjanje prisotno in obratno.

5. Udeleženci raziskave

Učitelji

V raziskavo se je vključilo 354 učiteljev, a vsi niso odgovorili na vsa vprašanja, zato so pri tabelaričnih prikazih rezultatov navedeni veljavni numerusi tistih, ki so dejansko odgovorili na vprašanje.

V raziskavo so pretežno vključene učiteljice, le dobra petina je učiteljev.

Tabela 1: Opis vzorca učiteljev glede na spol

Spol	f	f %
Moški	71	21,6 %
Ženski	243	74,1 %
Ne želim se opredeliti	14	4,3 %
Skupaj	328	100,0 %

Dobra polovica učiteljev poučuje splošnoizobraževalne predmete, preostali (43,4 %) so zaposleni kot učitelji strokovno teoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka (najpogosteje obojega).

Tabela 2: Opis vzorca učiteljev glede na delovno mesto

Zaposlen sem kot učitelj:	f	f %
Splošno izobraževalnih predmetov	184	56,6 %
Strokovno teoretičnih vsebin	50	15,4 %
Praktičnega pouka	20	6,2 %
Strokovno teoretičnih vsebin in praktičnega pouka	71	21,8 %
Skupaj	325	100,0 %

Dobro polovico učiteljev v vzorcu predstavljajo tisti z več kot 20 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, sledijo jim tisti z od 11 do 20 let delovnih izkušenj. Slaba petina je takih, ki imajo do 10 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju.

Tabela 3: Opis vzorca učiteljev glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju

Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju:	f	f %
Do 5 let	28	8,6 %
6 let – 10 let	33	10,1 %
11 let – 20 let	78	23,9 %
Več kot 20 let	188	57,5 %
Skupaj	327	100,0 %

Regijska⁴ zastopanost ni enakomerna, največ je učiteljev iz šol podravske statistične regije, najmanj pa iz šol posavske in primorsko-notranjske regije.

Tabela 4: Opis vzorca učiteljev glede na statistično regijo šole, na kateri so zaposleni

Statistična regija vaše šole:	f	f %
Gorenjska	49	15,0 %
Pomurska	36	11,0 %
Koroška	12	3,7 %
Podravska	71	21,7 %
Savinjska	32	9,8 %
Goriška	17	5,2 %
Osrednjeslovenska	31	9,5 %
Posavska	1	0,3 %
Primorsko – notranjska	5	1,5 %
Obalno – kraška	30	9,2 %
Jugovzhodna Slovenija	43	13,1 %
Skupaj	327	100,0 %

Učitelji so, glede na tip šole, na kateri so zaposleni, približno enakomerno zastopani, a je nekoliko več učiteljev, ki so zaposleni na samostojnih šolah.

⁴ Pri oblikovanju vprašalnikov se nam je dogodila napaka. Pri vprašanju o regijski zastopanosti je umanjala regija Zasavje.

Tabela 5: Opis vzorca učiteljev, glede na tip šole, na kateri so zaposleni

Šola	f	f %
Samostojna šola	182	54,3 %
Del šolskega centra	153	45,7 %
Skupaj	335	100,0 %

Skoraj tri četrtine učiteljev prihaja s šol z med 300 in 1000 dijaki, najpogosteje s šol z med 500 in 1000 dijaki. Anketirance smo prosili, da podajo število za posamezno šolo in ne za celoten šolski center.

Tabela 6: Opis vzorca učiteljev, glede na njihovo oceno števila dijakov na šoli, na kateri so zaposleni

Število dijakov na šoli	f	f %
Do 150	16	4,8 %
151 – 300	48	14,3 %
301 – 500	101	30,1 %
501 – 1000	143	42,6 %
Več kot 1000	28	8,3 %
Skupaj	336	100,0 %

Največ šol, na katerih so zaposleni anketirani učitelji, ima po njihovi oceni približno enakomerno zastopanost obeh spolov. To pomeni, da je na šoli vsaj ena tretjina fantov, a ne več kot dve tretjini fantov. Učiteljev, ki so zaposleni na spolno manj heterogenih šolah (z bodisi pretežno dekliško bodisi pretežno fantovsko populacijo), je nekoliko manj (po približno 30 %).

Tabela 7: Opis vzorca učiteljev, glede na njihovo oceno spolne strukture dijakov na šoli, na kateri so zaposleni

Zastopanost po spolu	f	f %
Pretežno dekliška populacija (manj kot tretjina fantov)	99	29,8 %
Približno enakomerna zastopanost obeh spolov (od ene tretjine do dveh tretjin fantov oziroma deklet)	127	38,3 %
Pretežno fantovska populacija (več kot dve tretjini fantov)	106	31,9 %
Skupaj	332	100,0 %

Najpogosteje (več kot tretjina) učiteljev ocenjuje, da imajo šole, na katerih so zaposleni, med 6 in 10 % dijakov s PP, v povprečju pa 14,8 %. Le dva učitelja sporočata, da na njihovi šoli ni dijakov s PP. Skoraj polovica šol, na katerih so zaposleni anketirani učitelji, ima po njihovi oceni več kot 10 % dijakov s PP. Eden od učiteljev ocenjuje, da ima njihova šola 60 % dijakov s PP, kar je najvišji ocenjen delež.

Največ anketiranih učiteljev, ocenjuje, da imajo na njihovi šoli med 21 in 30 % dijakov z nižjim SES, sledi ocena med 6 do 10 %. Učitelji ocenjujejo, da imajo v povprečju na šolah 24,4 % dijakov z nižjim SES, skoraj polovica učiteljev ocenjuje, da jih je več kot 20 %. Dobrih 5 % učiteljev ocenjuje, da imajo na šoli več kot 50 % teh dijakov, a ne več kot 80 %.

Po oceni anketiranih učiteljev je na njihovih šolah najpogosteje do 5 %, v povprečju pa 15,7 % dijakov z migrantskim ozadjem. Dobra polovica učiteljev ocenjuje, da je do 10 % dijakov z migrantskim ozadjem, tri četrtine učiteljev pa, da je teh dijakov na njihovi šoli do 20 %. Najvišja podana ocena o deležu dijakov z migrantskim ozadjem je 80 %.

Tabela 8: Opis vzorca učiteljev glede na njihovo oceno deleža dijakov s PP, nižjim SES in z migrantskim ozadjem na šoli, na katerih so zaposleni

Delež dijakov	s posebnimi potrebami (PP)		z nižjim socialno – ekonomskim statusom (SES)		z migrantskim ozadjem	
	f	f %	f	f %	f	f %
0 % dijakov	2	0,6 %	1	0,3 %	18	5,7 %
Do 5 % dijakov	60	18,5 %	25	7,8 %	95	29,9 %
Od 6 do 10 % dijakov	112	34,6 %	69	21,6 %	74	23,3 %
Od 11 do 15 % dijakov	41	12,7 %	23	7,2 %	20	6,3 %
Od 16 do 20 % dijakov	58	17,9 %	56	17,6 %	39	12,3 %
Od 21 do 30 % dijakov	34	10,5 %	76	23,8 %	34	10,7 %
Od 31 do 40 % dijakov	10	3,1 %	35	11,0 %	17	5,3 %
Od 41 do 50 % dijakov	6	1,9 %	17	5,3 %	10	3,1 %
Več kot 50 % dijakov	1	0,3 %	17	5,3 %	11	3,5 %
Povprečje:		14,8 %		24,4 %		15,73 %

Velika večina učiteljev je v šolskem letu 2021/22 poučevala vsaj enega dijaka s PP. Vsaj štirje od petih so poučevali najmanj enega dijaka z nižjim SES, pri čemer večina preostalih ne ve ali so poučevali te dijake. Dobri dve tretjini učiteljev sta poučevali vsaj enega dijaka z migrantskim ozadjem, četrtina pa jih navaja, da niso poučevali teh dijakov.

Tabela 9: Opis vzorca učiteljev glede na to ali so v šolskem letu 2021/22 poučevali dijake s PP, nižjim SES in z migrantskim ozadjem

Ali ste v tem šolskem letu poučevali dijaka ...	n	%		
		DA	NE	NE VEM
... s posebnimi potrebami?	334	94,3 %	4,8 %	0,9 %
... z migrantskim ozadjem?	333	68,8 %	25,2 %	6,0 %
... z nižjim SES?	334	84,7 %	2,7 %	12,6 %

Več kot polovica anketiranih učiteljev se je v tekočem šolskem letu udeležila vsaj enega dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja. Dobra četrtina se jih v tekočem šolskem letu ni udeležila dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja, se ga pa je v zadnjih treh šolskih letih. Preostali (15,6 %) se dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja niso udeležili ali pa so se ga udeležili pred več kot tremi leti.

Tabela 10: Opis vzorca učiteljev glede na njihovo udeležbo na dodatnem strokovnem usposabljanju/izobraževanju

Dodatnega strokovnega usposabljanja oziroma izobraževanja sem se nazadnje udeležil ...	f	f %
... v tem šolskem letu.	191	58,4 %
... v preteklem šolskem letu.	37	11,3 %
... v zadnjih treh letih.	48	14,7 %
... v zadnjih petih letih.	23	7,0 %
Nisem se udeležil oziroma sem se udeležil več kot pet let nazaj.	28	8,6 %
Skupaj	327	100,0 %

Približno tri četrtine učiteljev se je udeležilo usposabljanja na temo specifičnega predmetnega področja, ki ga poučujejo, in šolanja na daljavo. Verjetno se zato v prihodnje nameravajo na teh področjih izobraževati v manjši meri. Redki učitelji (približno vsak šesti) so se v preteklosti udeležili usposabljanj na temo dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, dva od šestih učiteljev ne čutita potrebe po takih usposabljanjih, preostali (približno polovica oziroma trije od šestih) pa se teh usposabljanj nameravajo udeležiti.

Približno vsak peti učitelj ne čuti potrebe po tem, da bi se udeležil usposabljanj na temo dijakov s PP, dva od petih učiteljev sta se teh usposabljanj že udeležila, dva pa se nameravata.

Tabela 11: Opis vzorca učiteljev glede na tematike usposabljanja, ki so se jih udeležili

Udeležba na usposabljanjih po tematikah	n	%		
		Sem se udeležil/a	Se bom udeležil/a	Ne čutim potrebe
Specifično predmetno področje, ki ga poučujem.	324	74,7 %	19,8 %	8,0 %
Šolanje na daljavo	321	72,3 %	13,4 %	16,2 %
Dijaki s PP	318	40,3 %	41,2 %	19,5 %
Dijaki z migrantskim ozadjem	311	16,7 %	47,3 %	36,7 %
Dijaki, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja	310	16,1 %	50,3 %	34,5 %

Večina šol, iz katerih prihajajo anketirani učitelji, po njihovem vedenju nima zaposlenih oseb, ki bi izvajale samo (izključno) učno pomoč, prav tako večina šol nima zaposlenih, ki bi izvajali samo dodatno strokovno pomoč. Brez upoštevanja tistih učiteljev, ki ne vedo, ali so na šoli zaposleni omenjeni kadri, slabi dve tretjini učiteljev navaja, da na šoli takih kadrov ni.

Tabela 12: Opis vzorca učiteljev glede na njihovo vedenje o zaposlenih za učno in dodatno strokovno pomoč na njihovi šoli

Zaposleni za učno in dodatno strokovno pomoč	n	%		
		Ne drži	Drži	Ne vem
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč.	353	56,1 %	30,3 %	13,6 %
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč.	353	51,6 %	32,0 %	16,4 %

Ravnatelji

V raziskavo se je vključilo 44 ravnateljev, a vsi niso odgovorili na vsa vprašanja, zato so pri tabelaričnih prikazih rezultatov navedeni veljavni numerusi tistih, ki so dejansko odgovorili na vprašanje. V poročilu poimenovanje »ravnatelj« označuje ravnatelje in pomočnike ravnateljev.

V raziskavo so pretežno vključene ravnateljice, dobra četrtina je ravnateljev.

Tabela 13: Opis vzorca ravnateljev glede na spol

Spol	f	f %
Moški	12	29,3 %
Ženski	28	68,3 %
Ne želim se opredeliti	1	2,4 %
Skupaj	41	100,0 %

V vzorcu raziskave prevladujejo ravnateljice, slaba tretjina je pomočnikov ravnatelja.

Tabela 14: Opis vzorca ravnateljev glede na delovno mesto

Zaposlen sem kot:	f	f %
Ravnatelj	27	67,5 %
Pomočnik ravnatelja	13	32,5 %
Skupaj	40	100,0 %

Velika večina (več kot štirje od petih) anketiranih ravnateljev v vzorcu ima več kot 20 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, s slabimi 15 % jim sledijo tisti med 11 in 20 leti delovnih izkušenj.

Tabela 15: Opis vzorca ravnateljev glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju

Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju:	f	f %
Do 5 let	0	0,0 %
6 let – 10 let	1	2,4 %
11 let – 20 let	6	14,6 %
Več kot 20 let	34	82,9 %
Skupaj	41	100,0 %

Kar se tiče regijske zastopanosti, največ ravnateljev prihaja iz šol osrednjeslovenske regije (slaba petina), najmanj pa iz šol obalno – kraške in koroške regije. V vzorcu ni nobenega ravnatelja srednje poklicne in strokovne šole iz posavske regije.

Tabela 16: Opis vzorca ravnateljev po statistični regiji šole, na kateri so zaposleni

Statistična regija vaše šole:	f	f %
Gorenjska	4	9,8 %
Pomurska	5	12,2 %
Koroška	2	4,9 %
Podravska	5	12,2 %
Savinjska	5	12,2 %
Goriška	3	7,3 %
Osrednjeslovenska	8	19,5 %
Posavska	0	0,0 %
Primorsko – notranjska	3	7,3 %
Obalno – kraška	1	2,4 %
Jugovzhodna Slovenija	5	12,2 %
Skupaj	41	100,0 %

Polovica anketiranih ravnateljev je zaposlenih na samostojnih šolah, ki niso del šolskega centra, druga polovica pa na šolah, ki so del šolskega centra.

Tabela 17: Opis vzorca ravnateljev glede na tip šole, na kateri so zaposleni

Šola	f	f %
Samostojna šola	22	50,0 %
Del šolskega centra	22	50,0 %
Skupaj	44	100,0 %

Skoraj tri četrtine ravnateljev prihaja s šol z med 300 in 1000 dijaki, najpogosteje s šol z med 300 in 500 dijaki.

Tabela 18: Opis vzorca ravnateljev glede na število dijakov na njihovi šoli

Število dijakov na šoli	f	f %
Do 150	3	6,8 %
151 – 300	7	15,9 %
301 – 500	19	43,2 %
501 – 1000	13	29,5 %
Več kot 1000	2	4,5 %
Skupaj	44	100,0 %

Največ šol, na katerih so zaposleni anketirani ravnatelji, ima približno enakomerno zastopanost obeh spolov med dijaki. To pomeni, da je na šoli vsaj ena tretjina dijakov fantov, a ne več kot dve tretjini. Ravnateljev, ki bi bili zaposleni na spolno manj heterogenih šolah (z bodisi pretežno dekliško bodisi pretežno fantovsko dijaško populacijo), je manj (po ena petina).

Tabela 19: Opis vzorca ravnateljev glede na spolno strukturo dijakov na njihovi šoli

Zastopanost po spolu	f	f %
Pretežno dekliška populacija (manj kot tretjina fantov)	9	20,5 %
Približno enakomerna zastopanost obeh spolov (od ene tretjine do dveh tretjin fantov oziroma deklet)	26	59,1 %
Pretežno fantovska populacija (več kot dve tretjini fantov)	9	20,5 %
Skupaj	44	100,0 %

Največ šol, na katerih so zaposleni anketirani ravnatelji, ima med 6 in 10 % dijakov s PP, v povprečju pa imajo 13,4 % takih dijakov. Anketirani ravnatelji ne prihajajo s šol, ki ne bi imele dijakov s PP. Večina ravnateljev pa vodi šole, ki imajo do 30 % dijakov s PP.

Šole, na katerih so zaposleni anketirani ravnatelji, imajo v povprečju 25,5 % dijakov z nižjim SES, najpogosteje jih imajo od 31 do 40 %. Nekaj manj kot polovica ravnateljev prihaja s šol z več kot 20 % dijakov z nižjim SES.

Več kot četrtnina ravnateljev navaja, da na šolah, na katerih so zaposleni, ni dijakov z migrantskim ozadjem. V kolikor so, jih je najpogosteje do 10 %, v povprečju pa 9,5 %.

Tabela 20: Opis vzorca ravnateljev glede na delež dijakov s PP, z nižjim SES in z migrantskim ozadjem na njihovi šoli

Delež dijakov	s posebnimi potrebami (PP)		z nižjim socialno – ekonomskim statusom (SES)		z migrantskim ozadjem	
	f	f %	f	f %	f	f %
0 % dijakov	0	0,0 %	1	2,4 %	11	26,2 %
Do 5 % dijakov	5	11,9 %	4	9,5 %	12	28,6 %
Od 6 do 10 % dijakov	18	42,9 %	6	14,3 %	6	14,3 %
Od 11 do 15 % dijakov	7	16,7 %	4	9,5 %	3	7,1 %
Od 16 do 20 % dijakov	6	14,3 %	7	16,7 %	5	11,9 %
Od 21 do 30 % dijakov	5	11,9 %	5	11,9 %	4	9,5 %
Od 31 do 40 % dijakov	1	2,4 %	11	26,2 %	0	0,0 %
Od 41 do 50 % dijakov	0	0,0 %	3	7,1 %	1	2,4 %
Več kot 50 % dijakov	0	0,0 %	1	2,4 %	0	0,0 %
Povprečje:	13,4 %		25,5 %		9,5 %	

Več kot polovica anketiranih ravnateljev se je v tekočem šolskem letu (2021/22) udeležila vsaj enega dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja, dobra četrtnina se jih v zadnjem šolskem letu ni, se je pa v zadnjih treh šolskih letih. Preostali (12,2 %) se dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja niso udeležili oziroma so se ga udeležili pred več kot tremi leti.

Tabela 21: Opis vzorca ravnateljev glede na njihovo udeležbo na dodatnem strokovnem usposabljanju/izobraževanju

Dodatnega strokovnega usposabljanja oziroma izobraževanja sem se nazadnje udeležil/a:	f	f %
V tem šolskem letu	24	58,5 %
V preteklem šolskem letu	3	7,3 %
V zadnjih treh letih	9	22,0 %
V zadnjih petih letih	4	9,8 %
Nisem se udeležil/a oziroma sem se udeležil/a več kot pet let nazaj	1	2,4 %
Skupaj	41	100,0 %

Med usposabljanji, ki so se jih udeležili, izstopajo usposabljanja na temo šolanja na daljavo. Le-teh se je udeležila velika večina ravnateljev, kar devet od desetih. Usposabljanj na temo dijakov s PP sta se udeležili dve tretjini ravnateljev, slaba tretjina se jih še namerava, vsak deseti ravnatelj pa potrebe po takem usposabljanju ne čuti.

Več kot polovica ravnateljev se je udeležila usposabljanj iz specifičnega predmetnega področja, ki ga poučujejo, četrtnina pa te potrebe ne čuti.

V manjši meri so se ravnatelji udeleževali usposabljanj na temo dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, se jih pa nekaj manj kot polovica v prihodnje namerava udeležiti. Četrtnina ravnateljev ne čuti potrebe, da bi se udeležili usposabljanj na temo dijakov z migrantskim ozadjem, petina pa ne čuti potrebe, da bi se udeležili usposabljanj na temo dijakov, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja.

Tabela 22: Opis vzorca ravnateljev glede na njihovo udeležbo na usposabljanjih po tematikah

Udeležba na usposabljanjih po tematikah	n	%		
		Sem se udeležil/a	Se bom udeležil/a	Ne čutim potrebe
Specifično predmetno področje, ki ga poučujem.	36	55,6 %	25,0 %	25,0 %
Šolanje na daljavo	39	89,7 %	10,3 %	5,1 %
Dijaki s posebnimi potrebami	37	62,2 %	32,4 %	10,8 %
Dijaki z migrantskim ozadjem	35	37,1 %	42,9 %	25,7 %
Dijaki, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja	35	40,0 %	48,6 %	20,0 %

Ravnatelji sporočajo, da ima le četrtnina šol zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč, in slaba tretjina osebe, ki izvajajo izključno dodatno strokovno pomoč.

Tabela 23: Opis vzorca ravnateljev glede na zaposlene za učno in dodatno strokovno pomoč na njihovi šoli

Zaposleni za učno in dodatno pomoč	n	%		
		Ne drži	Drži	Ne vem
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč.	44	72,7 %	25,0 %	2,3 %
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč.	44	65,9 %	31,8 %	2,3 %

Šolski svetovalni delavci

V raziskavo se je vključilo 29 šolskih svetovalnih delavcev iz srednjih poklicnih in strokovnih šol, a vsi niso odgovorili na vsa vprašanja, zato so pri tabelarničnih prikazih rezultatov navedeni veljavni numerusi tistih, ki so dejansko odgovorili na vprašanje.

V raziskavo so v veliki večini vključene šolske svetovalne delavke, le en anketiranec je moškega spola.

Tabela 24: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na spol

Spol	f	f %
Moški	1	3,7 %
Ženski	26	96,3 %
Ne želim se opredeliti	0	0,0 %
Skupaj	27	100,0 %

Tretjina šolskih svetovalnih delavcev v vzorcu ima več kot 20 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, po četrtina ali več ima do 5 let in med 11 in 20 leti delovnih izkušenj. Najmanj je takih z od 6 do 10 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju.

Tabela 25: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju

Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju:	f	f %
Do 5 let	7	25,9 %
6 let – 10 let	3	11,1 %
11 let – 20 let	8	29,6 %
Več kot 20 let	9	33,3 %
Skupaj	27	100,0 %

Največ šolskih svetovalnih delavcev prihaja iz šol osrednjeslovenske statistične regije, sledi pa ji pomurska regija. Iz šol preostalih regij prihajajo po največ trije šolski svetovalni delavci. V vzorcu ni nobenega šolskega svetovalnega delavca iz srednje poklicne in strokovne šole iz primorsko-notranjske regije.

Tabela 26: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na statistično regijo šole, na kateri so zaposleni

Statistična regija vaše šole:	f	f %
Gorenjska	3	11,1 %
Pomurska	4	14,8 %
Koroška	1	3,7 %
Podravska	3	11,1 %
Savinjska	2	7,4 %
Goriška	2	7,4 %
Osrednjeslovenska	8	29,6 %
Posavska	1	3,7 %
Primorsko – notranjska	0	3,7 %
Obalno – kraška	1	3,7 %
Jugovzhodna Slovenija	2	7,4 %
Skupaj	27	100,0 %

Najpogosteje je na šolah, iz katerih prihajajo anketirani šolski svetovalni delavci, zaposlena 1 ali 2 osebi v šolski svetovalni službi. Dobra tretjina (36 %) jih prihaja iz šol, kjer je v šolski svetovalni službi zaposlena največ ena oseba, 44 % jih prihaja iz šol z več kot eno, a ne več kot dvema osebama. Petina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev pa prihaja iz šol, kjer sta v šolski svetovalni službi zaposleni več kot dve osebi.

Tabela 27: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na to, koliko oseb je zaposlenih v šolski svetovalni službi

Število zaposlenih oseb v svetovalni službi na šoli:	f	f %
0,5 osebe	1	4,0 %
1 oseba	8	32,0 %
1,5 osebe	3	12,0 %
2 osebi	8	32,0 %
2,5 osebe	1	4,0 %
3 osebe	3	12,0 %
4 osebe	0	0,0 %
5 oseb	1	4,0 %
Skupaj	25	100,0 %

Največ anketiranih šolskih svetovalni delavcev je pridobilo izobrazbo s študijem pedagogike (tretjina), sledijo jim tisti, ki so izobrazbo pridobili s študijem socialnega dela in psihologije. Noben anketirani

šolski svetovalni delavec ni pridobil izobrazbe s študijem specialne pedagogike in inkluzivne pedagogike. Slabih 15 % je pridobilo izobrazbo drugih študijskih smeri.

Tabela 28: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na smer študija

Smer študija (n = 27)	f	f %
Pedagogika	9	33,3 %
Psihologija	7	25,9 %
Socialno delo	8	29,6 %
Specialna pedagogika	0	0,0 %
Socialna pedagogika	1	3,7 %
Inkluzivna pedagogika	0	0,0 %
Drugo (dramaturgija, sociologija, management v izobraževanju, gastronomija)	4	14,8 %

Več kot polovica anketiranih šolskih svetovalnih delavcev prihaja iz samostojnih šol, štiri desetine pa iz šol, ki so del šolskega centra.

Tabela 29: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na tip šole, na kateri so zaposleni

Šola	f	f %
Samostojna šola	16	59,3 %
Del šolskega centra	11	40,7 %
Skupaj	27	100,0 %

Največ (polovica) anketiranih šolskih svetovalnih delavcev je zaposlenih na šolah z od 301 do 500 dijakov, sledijo jim ti (dobra tretjina), ki so zaposleni na šolah z od 501 do 1000 dijakov. To so šolski svetovalni delavci, ki predstavljajo veliko večino vzorca.

Tabela 30: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na število dijakov na šoli

Število dijakov na šoli	f	f %
Do 150	2	7,7 %
151 – 300	1	3,8 %
301 – 500	13	50,0 %
501 – 1000	10	38,5 %
Več kot 1000	0	0,0 %
Skupaj	26	100,0 %

Največ šol (polovica), na katerih so zaposleni anketirani šolski svetovalni delavci, ima med dijaki približno enakomerno zastopanost obeh spolov. To pomeni, da je na šoli vsaj ena tretjina dijakov fantov, a ne več kot dve tretjini. Sledijo jim šolski svetovalni delavci, ki so zaposleni na šolah s pretežno dekliško populacijo (slaba tretjina), najmanj pa je takih s pretežno fantovsko populacijo (slaba petina).

Tabela 31: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na spolno strukturo dijakov na njihovi šoli

Zastopanost po spolu	f	f %
Pretežno dekliška populacija (manj kot tretjina fantov)	8	30,8 %
Približno enakomerna zastopanost obeh spolov (od ene tretjine do dveh tretjin fantov oziroma deklet)	13	50,0 %
Pretežno fantovska populacija (več kot dve tretjini fantov)	5	19,2 %
Skupaj	26	100,0 %

Šole, na katerih so zaposleni anketirani šolski svetovalni delavci, imajo najpogosteje (več kot tretjina) med 6 in 10 % dijakov s PP, v povprečju pa jih imajo 17,0 %.

Največ šol, na katerih so zaposleni anketirani šolski svetovalni delavci, ima med 16 in 20 % dijakov z nižjim SES, v povprečju imajo 34,3 % takih dijakov.

Dijakov z migrantskim ozadjem je na šolah, kjer poučujejo anketirani šolski svetovalni delavci, najpogosteje do 5 %.

Tabela 32: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na delež dijakov s PP, z nižjim SES in z migrantskim ozadjem na njihovi šoli

Delež dijakov	s posebnimi potrebami (PP)		z nižjim socialno – ekonomskim statusom (SES)		z migrantskim ozadjem	
	f	f %	f	f %	f	f %
0 % dijakov	0	0,0 %	0	0,0 %	1	3,8 %
Do 5 % dijakov	1	3,8 %	0	0,0 %	9	34,6 %
Od 6 do 10 % dijakov	10	38,5 %	1	3,8 %	1	3,8 %
Od 11 do 15 % dijakov	3	11,5 %	2	7,7 %	1	3,8 %
Od 16 do 20 % dijakov	6	23,1 %	8	30,8 %	4	15,4 %
Od 21 do 30 % dijakov	3	11,5 %	4	15,4 %	6	23,1 %
Od 31 do 40 % dijakov	3	11,5 %	4	15,4 %	1	3,8 %
Od 41 do 50 % dijakov	0	0,0 %	2	7,7 %	3	11,5 %
Več kot 50 % dijakov	0	0,0 %	5	19,2 %	0	0,0 %
Povprečje:	17,0 %		34,3 %		19,2 %	

V šolskem letu 2021/22 so vsi anketirani šolski svetovalni delavci poučevali ali vključili v svetovanje najmanj po enega dijaka s PP in dijaka z nižjim SES. Vsaj štirje od petih pa so poučevali ali vključili v svetovanje tudi dijaka z migrantskim ozadjem.

Tabela 33: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na to ali so v šolskem letu 2021/22 poučevali/vključili v svetovanje dijake s PP, z nižjim SES in z migrantskim ozadjem

Ali ste v tem šolskem letu poučevali/vključili v svetovanje dijaka ...	n	%		
		DA	NE	NE VEM
... s posebnimi potrebami?	27	100,0 %	0,0 %	0,0 %
... z migrantskim ozadjem?	27	81,5 %	11,1 %	7,4 %
... z nižjim SES?	27	100,0 %	0,0 %	0,0 %

Približno tri četrtine anketiranih šolskih svetovalnih delavcev se je v tekočem šolskem letu udeležilo vsaj enega dodatnega strokovnega usposabljanja oz. izobraževanja. Preostali, tj. dobra četrtina, so se ga udeležili v preteklem šolskem letu ali v zadnjih treh letih. Vsi šolski svetovalni delavci so se torej udeležili vsaj enega dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja v zadnjih treh letih.

Tabela 34: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na njihovo udeležbo na dodatnem strokovnem usposabljanju/izobraževanju

Dodatnega strokovnega usposabljanja oziroma izobraževanja sem se nazadnje udeležil/a:	f	f %
... v tem šolskem letu.	20	74,1 %
... v preteklem šolskem letu.	3	11,1 %
... v zadnjih treh letih.	4	14,8 %
... v zadnjih petih letih.	0	0,0 %
Nisem se udeležil/a oziroma sem se udeležil/a več kot pet let nazaj.	0	0,0 %
Skupaj	27	100,0 %

Približno dve tretjini šolskih svetovalnih delavcev se je udeležilo usposabljanj na temo šolanja na daljavo, petina po teh dodatnih usposabljanjih ne čuti potrebe.

Skoraj vsi šolski svetovalni delavci so se že udeležili usposabljanj na temo dijakov s PP, nekaj (11,5 %) se teh usposabljanj še namerava udeležiti.

Nekaj več kot polovica se jih je udeležila usposabljanj na temo dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, visok delež (dobra tretjina oziroma nekaj manj kot polovica) se usposabljanj s tega področja še namerava udeležiti.

Tabela 35: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na njihovo udeležbo na usposabljanjih po tematikah

Udeležba na usposabljanjih po tematikah	n	%		
		Sem se udeležil/a	Se bom udeležil/a	Ne čutim potrebe
Specifično predmetno področje, ki ga poučujem.	14	57,1 %	14,3 %	28,6 %
Šolanje na daljavo	25	64,0 %	16,0 %	20,0 %
Dijaki s posebnimi potrebami	26	92,3 %	11,5 %	0,0 %
Dijaki z migrantskim ozadjem	23	56,5 %	34,8 %	8,7 %
Dijaki, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja	24	58,3 %	45,8 %	0,0 %

Nekaj manj kot tri četrtine šolskih svetovalnih delavcev navaja, da na šoli nimajo zaposlenih oseb, ki bi izvajale izključno dodatno strokovno pomoč. Še več je takih, ki navajajo, da na šoli nimajo zaposlenih oseb, ki bi izvajale izključno učno pomoč.

Tabela 36: Opis vzorca šolskih svetovalnih delavcev glede na zaposlene za učno in dodatno strokovno pomoč na šoli

Zaposleni za učno in dodatno pomoč	n	%		
		Ne drži	Drži	Ne vem
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč.	29	86,2 %	13,8 %	0,0 %
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč.	29	72,4 %	27,6 %	0,0 %

III. Rezultati raziskave

V nadaljevanju predstavljamo odgovore učiteljev, ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev na vprašanja pri postavkah, s katerimi smo merili stanje inkluzivnosti po štirih dimenzijah pravičnosti (redistribucije oz. prerazporeditve (R1), rekognicije oz. pripoznanja (R2), reprezentacije oz. zastopanosti (R3), relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4)) v srednjih strokovnih in poklicnih šolah. Odgovori so prikazani najprej ločeno za vsako izmed skupin anketiranih, nato pa sledi primerjava med vsemi skupinami anketiranih. Ob koncu poglavja na enak način (po skupinah anketiranih in primerjava med njimi) prikazujemo še stopnjo uresničevanja posameznih dimenzij pravičnosti in inkluzivnosti nasploh.

6. Zaznavanje posameznih dimenzij pravičnosti

6.1 Učitelji

6.1.1 Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)

Med učitelji obstaja visoka stopnja soglasja glede pomoči novim dijakom pri privajanju na novo šolo oz. novo šolsko okolje. Skoraj vsi učitelji navajajo, da novim dijakom pomagajo pri čimprejšnjem privajanju na šolo. Prav tako so z visokim deležem zastopani učitelji, ki navajajo, da si zaposleni na šoli vsaj v glavnem prizadevajo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih, pri tem jih več kot polovica (52,8 %) navaja, da to velja v celoti.

Le dobra tretjina (34,5 %) učiteljev navaja, da razvojni načrt šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov, dobra polovica učiteljev pa, da to velja v glavnem. Med učitelji strokovno teoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka je v statistično pomembno večji meri prisotno stališče, da razvojni načrt šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov, kakor med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($U = 10.042,5$; $p = 0,037$).

V kontekstu trditev, s katerimi je bilo merjeno področje redistribucije, se največji delež učiteljev (vsak sedmi učitelj) ni moglo opredeliti pri trditvi o smiselni porabi finančnih sredstev šolskega sklada za zagotavljanje enakih možnosti dijakov. Glede finančnih sredstev med preostalimi sicer prevladujejo učitelji, ki navajajo, da se finančna sredstva šolskega sklada vsaj do neke mere oziroma v glavnem smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.

S trditvijo, da njihova šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čimbolj heterogene se ne strinja ali v glavnem ne strinja dobra desetina učiteljev. Sicer polovica učiteljev navaja, da to v glavnem drži, dobra četrtnina pa, da drži v celoti.

Tabela 37: Trditve s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1) z vidika učiteljev

Redistribucija (R1)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera, ...)	354	3,51	0,0 %	2,5 %	43,5 %	52,8 %	1,1 %
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.	354	3,13	3,7 %	9,6 %	50,0 %	28,5 %	8,2 %
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.	354	3,40	1,1 %	4,0 %	40,1 %	40,1 %	14,7 %
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.	354	3,32	0,3 %	4,0 %	55,1 %	34,5 %	6,2 %
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.	353	3,65	0,3 %	1,4 %	30,3 %	66,3 %	1,7 %

6.1.2 Reprezentacija oz. zastopanost (R2)

V kontekstu reprezentacije oz. zastopanosti (R2) se, sodeč po odgovorih učiteljev, v največji meri uresničuje sodelovanje dijakov pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti). Tako sta se opredelili slabi dve tretjini vseh anketiranih učiteljev, slaba tretjina pa navaja, da v glavnem drži, da so dijaki vključeni v dejavnosti, ki niso povezane s poukom. Statistično pomembno večja je vključenost dijakov v dejavnosti, ki niso povezane s poukom, v šolah z več kot 1000 dijakov ($\chi^2 = 11,526$; $p = 0,021$) v primerjavi z manjšimi šolami (do 150 dijakov) ali srednje velikimi šolami (med 500 in 1000 dijakov). Vključenost dijakov v dejavnosti, ki niso povezane s poukom, je negativno povezana s številom dijakov s PP, in sicer vključenost dijakov v dejavnosti, ki niso povezane s poukom, statistično značilno upada z naraščanjem števila dijakov s PP ($\rho = -0,136$; $p = 0,015$).

Po mnenju učiteljev, je dobro sodelovanje med pedagoškimi delavci in starši dijakov v veliki meri prisotno. Da je sodelovanje dobro, navaja več kot polovica učiteljev, preostali se s tem v glavnem strinjajo, o odsotnosti dobrega sodelovanja med pedagoškimi delavci in starši pa le redko poročajo.

Medsebojna pomoč dijakov je po mnenju dobrih dveh tretjin učiteljev v glavnem prisotna, redkeje (dobra četrtina) so učitelji navajali, da je povsem prisotna.

Približno polovica učiteljev navaja, da je dijaška skupnost na šoli do neke mere (odgovor v glavnem drži) enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd. Slaba tretjina učiteljev pa navaja, da trditev popolnoma drži. Slaba desetina anketiranih učiteljev dijaške skupnosti na njihovi šoli ne smatra oziroma v glavnem ne smatra kot enakovrednega partnerja pri navedenih aktivnostih. Skoraj desetina pa se o tem ne more opredeliti. V statistično pomembno manjši meri ($\chi^2 = 10,053$; $p = 0,018$) jih kot enakovredne partnerje smatrajo učitelji z (11 let ali več) kakor učitelji z manj delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju (do 10 let).

Dobra tretjina anketiranih učiteljev navaja, da so opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka ipd.) vključene v razvojni načrt šole, dobra tretjina pa, da to v glavnem drži. Skoraj vsak peti učitelj se do tega vprašanja ni mogel opredeliti, v manjšem delu pa so zastopani učitelji, ki navajajo, da razvojni načrt šole ne vključuje inkluzije. Zaznavanje vključenosti opredelitve inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse v razvojni načrt šole se statistično pomembno razlikuje glede na delovne izkušnje učiteljev v vzgoji in izobraževanju ($\chi^2 = 9,924$; $p = 0,019$). Učitelji z najmanj delovnimi izkušnjami (do 5 let) najpogosteje navajajo, da so opredelitve inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse vključene v razvojni načrt šole, sledijo jim tisti z med 6 in 10 leti ter nato tisti z med 11 in 20 leti, v najmanjši meri pa to zaznavajo učitelji z največ delovnimi izkušnjami v vzgoji in izobraževanju (več kot 20 let).

Z vidika reprezentacije oz. zastopanosti (R2) izstopata mnenji učiteljev glede načrtnega pogovarjanja o razumevanju pojma inkluzija in glede poenotenega razumevanja inkluzivne šole kot tisti trditvi, s katerima se učitelji v manjši meri strinjajo kot z ostalimi trditvami. Čeprav je več kot polovica učiteljev, ki navajajo, da sta obe praksi v šolah vsaj do neke mere (odgovora v glavnem drži in popolnoma drži) navzoči, pa delež teh, ki navajajo da, v glavnem nista ali nista prisotni, presega četrtino vseh anketiranih učiteljev. Da je razumevanje inkluzivne šole na šoli poenoteno, zaznava statistično pomembno več učiteljev kot učiteljic ($U = 4.309,0$; $p = 0,006$), statistično pomembno ($\chi^2 = 7,964$; $p = 0,047$) več učiteljev z manj (do 10 let) kakor več (več kot 10 let) delovnimi izkušnjami v vzgoji in izobraževanju in statistično pomembno več učiteljev strokovno teoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka v primerjavi z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($U = 7.335,0$; $p = 0,030$). Učitelji strokovno teoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka v primerjavi z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov hkrati v statistično pomembno večji meri navajajo, da se na šoli načrtno pogovarjajo o razumevanju pojma inkluzija ($U = 8.024,0$; $p = 0,029$).

Tabela 38: Trditve s področja reprezentacije oz. zastopanosti (R2) z vidika učiteljev

Reprezentacija (R2)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.	354	2,63	10,5 %	22,3 %	41,0 %	11,9 %	14,4 %
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.	354	2,69	8,8 %	18,1 %	44,6 %	10,2 %	18,4 %
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).	353	3,63	0,3 %	2,3 %	31,4 %	65,7 %	0,3 %
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.	353	3,53	0,3 %	1,7 %	42,5 %	54,4 %	1,1 %
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.	354	3,31	1,4 %	6,2 %	38,7 %	34,5 %	19,2 %
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.	354	3,24	0,3 %	3,1 %	68,1 %	27,1 %	1,4 %
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.	354	3,23	0,8 %	9,0 %	49,7 %	31,6 %	8,8 %

6.1.3 Rekognicija oz. pripoznanje (R3)

Pri vrednotenju prisotnosti rekognicije oz. pripoznanja (R3) v praksi šol ugotavljamo, da se še najbolj udejanja prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja različnim dijakom. Tega se v celoti poslužuje tretjina anketiranih učiteljev, več kot polovica pa večinoma. [Prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja različnim dijakom je tem bolj prisotno, tem več je na šoli dijakov s PP \(\$p = 0,115\$; \$p = 0,040\$ \).](#)

Prav tako je vsaj do neke mere pri vsaj štirih od petih učiteljev prisotno prilagajanje učnega procesa različnim dijakom in vključevanje tem oz. vsebin v pouk, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.

Medsebojna pomoč zaposlenih pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s PP, dijake z migrantskim ozadjem in dijake z nižjim SES je prisotna v dobršni meri. Pri tem pa je, v bistveno

večji meri prisotna medsebojna pomoč zaposlenih, ko gre za dijake s PP, kjer je več kot polovica anketiranih učiteljev navedla, da je le-ta v glavnem prisotna, slaba tretjina pa, da je prisotna. Medsebojna pomoč zaposlenih pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem in za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom je prisotna v manjši meri, a še vedno približno dve tretjini učiteljev navajata, da je prisotna vsaj pretežno, če ne že v celoti (odgovora v glavnem drži in popolnoma drži). Sodelovanje med zaposlenimi pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s PP ($\chi^2 = 9,553$; $p = 0,023$), za dijake z migrantskim ozadjem ($\chi^2 = 11,955$; $p = 0,008$) in za dijake z nižjim SES ($\chi^2 = 15,326$; $p = 0,002$) je v statistično pomembno večji meri prisotno med učitelji z od 6 do 10 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, medtem ko je tega sodelovanja najmanj med tistimi z od 11 do 20 let delovnih izkušenj.

Mnenje, da bi bilo bolje, če se na njihovo šolo ne bi vpisovali dijaki s PP in dijaki z migrantskim ozadjem, pri večini učiteljev ni prisotno kljub temu, da se tretjina anketiranih s trditvijo le v glavnem ne strinja. Strinjanje s trditvijo je sicer v večji meri prisotno pri učiteljih kakor pri učiteljicah ($U = 5.770,5$; $p = 0,001$) in pri učiteljih strokovno teoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka v primerjavi z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($U = 8.985,0$; $p < 0,001$).

Do tega ali so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin se slaba tretjina anketiranih ni mogla opredeliti. Med tistimi, ki pa se so, pa se odgovori bolj nagibajo k nestrinjanju s to trditvijo.

Tabela 39: Trditve s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3) z vidika učiteljev

Rekognicija (R3)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.	354	1,70	46,3 %	33,6 %	10,5 %	4,0 %	5,6 %
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.	354	3,23	1,7 %	7,1 %	56,5 %	33,1 %	1,7 %
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.	354	2,09	17,5 %	31,1 %	18,4 %	2,8 %	30,2 %
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.	353	3,11	0,6 %	11,9 %	59,8 %	24,1 %	3,7 %

Rekognicija (R3)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.	354	3,13	1,1 %	13,3 %	52,8 %	27,7 %	5,1 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.	354	3,17	1,7 %	10,7 %	52,8 %	30,8 %	4,0 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.	352	3,05	2,8 %	14,5 %	45,5 %	24,1 %	13,1 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.	352	2,92	3,7 %	19,6 %	47,2 %	19,9 %	9,7 %

6.1.4 Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)

Za medsebojno spoštovanje med zaposlenimi bi lahko rekli, da je visoko, kajti večina učiteljev navaja, da je medsebojno spoštovanje med zaposlenimi vsaj v glavnem prisotno, od tega jih dobra tretjina navaja, da je povsem prisotno. Bolj se kaže, da je medsebojno spoštovanje prisotno med učitelji zaposlenimi na šolah, ki so del šolskega centra ($U = 11.682,0$; $p = 0,022$), kakor pri učiteljih iz samostojnih šol. Spoštovanje je v večji meri prisotno med učitelji, ki poučujejo na šolah s pretežno fantovsko populacijo, sledijo jim tisti, ki poučujejo na šolah s pretežno dekliško populacijo, najnižja pa je stopnja medsebojnega spoštovanja med učitelji na šolah s približno enakomerno zastopanostjo obeh spolov ($\chi^2 = 16,399$; $p < 0,001$).

Medsebojno spoštovanje je relativno visoko tudi v odnosih med zaposlenimi in dijaki, pri čemer slabi dve tretjini anketiranih učiteljev navajata, da je prisotno v glavnem, tretjina pa, da je prisotno v celoti.

V nekoliko manjši meri je po mnenju učiteljev prisotno spoštovanje med dijaki, saj jih tri četrtine navaja, da je prisotno v glavnem, redkeje pa, da je prisotno povsem oziroma v celoti. Spoštovanje med dijaki v večji meri prepoznavajo učitelji strokovno teoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka kakor učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($U = 10.363,0$; $p = 0,014$).

Da so standardi etičnega delovanja na šoli visoki, se v celoti strinja dobra tretjina anketiranih učiteljev, ostali se pretežno nagibajo k delnemu strinjanju. Visoki standardi etičnega delovanja na šoli so manj prisotni na šolah z več dijaki s PP ($\rho = -0,125$; $p = 0,027$) in na šolah z več dijaki z nižjim SES ($\rho = -0,119$; $p = 0,037$).

Slaba polovica anketiranih učiteljev navaja, da je na šolah prisotno takojšnje odzivanje na različne izključujoče prakse med dijaki in izključujoče prakse zaposlenih do dijakov, slaba polovica pa, da je takojšnje odzivanje v glavnem prisotno.

Če želi, se slaba polovica učiteljev lahko vedno udeleži dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki, dobra tretjina pa, da se v glavnem lahko udeleži. V največji meri možnost za dodatno izobraževanje prepoznajo učitelji, ki prihajajo iz srednje velikih šol (z od 300 do 500 in 500 do 1000 dijakov), v primerjavi z učitelji, ki prihajajo iz šol z do 300 dijakov oziroma več kot 1000 dijakov ($\chi^2 = 9,798$; $p = 0,044$). Več možnosti za dodatno izobraževanje zaznavajo učitelji, ki poučujejo na šolah s pretežno fantovsko populacijo, sledijo jim tisti, ki poučujejo na šolah s približno enakomerno zastopanostjo obeh spolov, najmanj pa učitelji iz šol s pretežno dekliško populacijo ($\chi^2 = 9,125$; $p = 0,010$).

Čeprav je po mnenju učiteljev spodbujanje dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole oz. raznolikosti med dijaki s strani vodstva vsaj do neke mere prisotno, pa kljub temu obstaja slabih 15 % učiteljev, ki teh spodbud ne zaznava ali jih v glavnem ne zaznava. V večji meri te spodbude zaznavajo učitelji strokovno teoretičnih vsebin in/ali praktičnega pouka kakor učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($U = 8,758,0$; $p = 0,016$), tako kot tudi učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let ($\chi^2 = 10,395$; $p = 0,015$).

Tabela 40: Trditve s področja relacionalnost oz. soodvisnost (R4) z vidika učiteljev

Relacionalnost (R4)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.	346	3,30	0,0 %	7,2 %	52,9 %	36,1 %	3,8 %
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.	346	3,48	0,0 %	2,3 %	45,1 %	48,6 %	4,0 %
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.	346	3,42	0,3 %	3,5 %	45,4 %	42,5 %	8,4 %

Relacionalnost (R4)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	346	3,14	2,3 %	13,0 %	43,9 %	30,1 %	10,7 %
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	346	3,42	0,6 %	6,6 %	39,3 %	46,8 %	6,6 %
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.	345	3,33	0,3 %	1,4 %	62,9 %	34,5 %	0,9 %
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.	344	3,09	0,6 %	4,7 %	76,5 %	14,0 %	4,4 %
Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.	345	3,34	0,3 %	3,2 %	57,4 %	37,4 %	1,7 %

6.2 Ravnateljji

6.2.1 Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)

Ravnateljji se v veliki meri strinjajo, da si zaposleni na šoli prizadevajo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera) ter da vsem novim dijakom pomagajo, da se čim prej privadijo na šolo.

Več kot polovica ravnateljev navaja, da se finančna sredstva šolskega sklada smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov, slaba tretjina jih navaja, da to v glavnem drži.

Ravnateljji se v glavnem strinjajo, da razvojni načrt šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov, redkeje (slaba tretjina) se s tem strinjajo v celoti.

Sodeč po odgovorih ravnateljev glavnina šol organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene, dve petini ravnateljev se s trditvijo popolnoma strinja. Med njimi je več ravnateljev samostojnih šol kot ravnateljev šol, ki so del šolskega centra, ($U = 141,5; p = 0,030$).

Tabela 41: Trditve s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1) z vidika ravnateljev

Redistribucija (R1)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera, ...)	44	3,73	0,0 %	0,0 %	27,3 %	72,7 %	0,0 %
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.	44	3,26	4,5 %	6,8 %	43,2 %	40,9 %	4,5 %
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.	44	3,64	0,0 %	0,0 %	31,8 %	56,8 %	11,4 %
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.	44	3,36	0,0 %	0,0 %	56,8 %	31,8 %	11,4 %
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.	44	3,70	0,0 %	0,0 %	29,5 %	70,5 %	0,0 %

6.2.2 Reprezentacije oz. zastopanost (R3)

Večina ravnateljev meni, da je vsaj do neke na njihovi šoli prisotno sodelovanje dijakov pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti), slabe tri četrtine ravnateljev medni, da trditev drži v celoti.

Po mnenju ravnateljev je med pedagoškimi delavci in starši vsaj do neke mere prisotno dobro sodelovanje, tri petine ravnateljev meni, da to drži v celoti. **Da dobro sodelujejo, v večji meri navajajo ravnatelji v primerjavi s pomočniki ravnatelja (U = 106,0; p = 0,019).**

Ravnatelji se načeloma strinjajo, da si dijaki med seboj pomagajo, a jih večina navaja, da to drži v glavnem, redkeje v celoti. **Bolj je to stališče prisotno pri ravnateljih, kakor pri pomočnikih ravnatelja (U = 116,5; p = 0,024).** Mnenje ravnateljev o medsebojni pomoči med dijaki je srednje močno povezano s številom dijakov s PP ($\rho = -0,437$; p = 0,004) in s številom dijakov z migrantskim ozadjem ($\rho = 0,334$; p = 0,030) na posamezni šoli. Ravnatelji šol, kjer je dijakov s PP manj in s šol, kjer je več dijakov z

migrantskim ozadjem, menijo da obstaja več medsebojne pomoči med dijaki kot ravnatelji preostalih šol.

Dijaška skupnost je po mnenju večine ravnateljev na njihovi šoli vsaj do neke mere enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte. Čeprav je o tem v celoti prepričana le četrtnina ravnateljev.

Je pa na drugi strani manj ravnateljev, ki menijo, da imajo na njihovi šoli opredelitev inkluzije oz. vključujoče šole vključene v razvojni načrt in da na njihovi šoli potekajo iz te opredelitve izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.), kajti le četrtnina ravnateljev navaja, da to v celoti drži, dobra polovica pa, da drži v glavnem.

Dobra četrtnina ravnateljev meni, da za njihovo šolo v glavnem ne drži, da se načrtno pogovarjajo o razumevanju pojma inkluzija ali pa da imajo poenoteno razumevanje inkluzivne šole. Večina ravnateljev pa vendarle meni, da v glavnem drži, da se na njihovi šoli načrtno pogovarjajo o razumevanju pojma inkluzija in imajo poenoteno razumevanje inkluzivne šole. **Da načrtno pogovarjanje o razumevanju pojma inkluzija na njihovi šoli poteka, menijo v večji meri ravnatelji šol, kjer je manj dijakov s PP ($p = -0,337$; $p = 0,031$).**

Tabela 42: Trditve s področja reprezentacije oz. zastopanosti (R2) z vidika ravnateljev

Reprezentacija (R2)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.	44	2,70	4,5 %	25,0 %	63,6 %	4,5 %	2,3 %
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.	44	2,68	6,8 %	20,5 %	61,4 %	4,5 %	6,8 %
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).	44	3,66	0,0 %	4,5 %	25,0 %	70,5 %	0,0 %
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.	44	3,59	0,0 %	0,0 %	40,9 %	59,1 %	0,0 %
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.	44	3,21	0,0 %	6,8 %	54,5 %	25,0 %	13,6 %

Reprezentacija (R2)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.	44	3,14	0,0 %	6,8 %	72,7 %	20,5 %	0,0 %
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.	44	3,16	2,3 %	6,8 %	61,4 %	27,3 %	2,3 %

6.2.3 Rekognicija oz. pripoznanje (R3)

Po mnenju ravnateljev se zaposleni pri načrtovanju učnega procesa v glavnem uspešno prilagajajo vsem različnim dijakom, v dobršnem delu tudi načrtno vključujejo v učni proces teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti, in prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja različnim dijakom. [Da je prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja različnim dijakom meni več ravnateljev šol, kjer je več dijakov s PP \(\$p = 0,335\$; \$p = 0,035\$ \).](#)

Kar se tiče sodelovanja zaposlenih pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa, le-ta poteka predvsem za dijake s PP, menijo ravnatelji. V manjši meri ocenjujejo, da je to prisotno pri dijakih z migrantskim ozadjem, medtem ko četrtnina ravnateljev navaja, da takega sodelovanja, ko je govora o dijakih z nižjim SES, v glavnem ni.

Z mnenjem, da bi bilo bolje, da se na njihovo šolo ne bi vpisovali dijaki s PP in dijaki z migrantskim ozadjem, jih polovica ravnateljev sploh ne soglaša, dobra tretjina pa jih v glavnem ne soglaša.

Da so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin, po mnenju ravnateljev bolj ne drži kot drži oziroma drži le v manjši meri.

Tabela 43: Trditve s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3) z vidika ravnateljcev

Rekognicija (R3)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.	44	1,43	54,5 %	34,1 %	2,3 %	0,0 %	9,1 %
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.	44	3,21	0,0 %	6,8 %	61,4 %	27,3 %	4,5 %
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.	44	1,72	31,8 %	43,2 %	4,5 %	2,3 %	18,2 %
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.	44	3,12	0,0 %	0,0 %	86,4 %	11,4 %	2,3 %
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.	44	3,21	0,0 %	2,3 %	72,7 %	22,7 %	2,3 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.	44	3,25	0,0 %	2,3 %	70,5 %	27,3 %	0,0 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.	44	3,00	0,0 %	13,6 %	45,5 %	13,6 %	27,3 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.	44	2,95	0,0 %	25,0 %	45,5 %	20,5 %	9,1 %

6.2.4 Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)

Po mnenju ravnateljev so vidiki relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4), na njihovih šolah vsaj do neke mere prisotni. Slabi dve tretjini ravnateljev navajata, da se na šoli takoj odzovejo na različne izključujoče prakse med dijaki in na izključujoče prakse zaposlenih do dijakov. **Odzivanja na različne izključujoče prakse med dijaki ($p = -0,458$; $p = 0,002$) in na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov ($p = -0,496$; $p = 0,001$) je več po mnenju ravnateljev šol, kjer je vpisanih več dijakov s PP.**

Da so standardi etičnega delovanja na njihovi šoli zelo visoki, meni tri petine ravnateljev, preostali ocenjujejo, da to v glavnem drži. **Mnenje je prisotno v tem večji meri pri ravnateljih šol, kjer je manj dijakov s PP ($p = -0,397$; $p = 0,009$).**

Medsebojno spoštovanje je po mnenju ravnateljev na njihovih šolah v največji meri prisotno v odnosih med zaposlenimi in dijaki, nekoliko manj v odnosih med zaposlenimi. Glede medsebojnega spoštovanja dijakov pa ravnatelji menijo, da je na njihovih šolah v glavnem prisotno. Vendar je le manjši delež ravnateljev (slaba tretjina) za to trditev navedel, da popolnoma drži.

Večina ravnateljev meni, da ima možnost dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki. Obenem pa menijo, da vodstvo šole v glavnem spodbuja dodatno izobraževanje na to temo.

Tabela 44: Trditve s področja relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4) z vidika ravnateljev

Relacionalnost (R4)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.	44	3,59	0,0 %	0,0 %	40,9 %	59,1 %	0,0 %
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.	44	3,64	0,0 %	0,0 %	36,4 %	63,6 %	0,0 %
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.	44	3,69	0,0 %	0,0 %	29,5 %	65,9 %	4,5 %
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	44	3,35	0,0 %	4,5 %	54,5 %	38,6 %	2,3 %
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	44	3,74	0,0 %	0,0 %	25,0 %	70,5 %	4,5 %

Relacionalnost (R4)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.	44	3,61	0,0 %	0,0 %	38,6 %	61,4 %	0,0 %
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.	44	3,31	0,0 %	0,0 %	65,9 %	29,5 %	4,5 %
Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.	44	3,50	0,0 %	0,0 %	50,0 %	50,0 %	0,0 %

6.3 Šolski svetovalni delavci

6.3.1 Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)

Velika večina anketiranih šolskih svetovalnih delavcev navaja, da si zaposleni na šoli vsaj do neke mere oziroma v glavnem prizadevajo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera) ter da vsem novim dijakom pomagajo, da se čim prej privadijo na šolo.

Prav tako velik del anketiranih šolskih svetovalnih delavcev soglaša, da se finančna sredstva šolskega sklada smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov. Dobra tretjina jih meni, da to povsem drži, 41,6 % pa da to v glavnem drži.

V veliki meri se strinjajo, da razvojni načrt njihove šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov, čeprav se le manj kot vsak peti svetovalni delavec s tem strinja v celoti.

Iz odgovorov anketiranih šolskih svetovalnih delavcev sledi, da večina šol stremi k oblikovanju razredov/oddelkov in učnih skupin tako, da so le-te čim bolj heterogene.

Tabela 45: Trditve s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1) z vidika šolskih svetovalnih delavcev

Redistribucija (R1)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera,)	29	3,45	0,0 %	3,4 %	48,3 %	48,3 %	0,0 %
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.	29	3,19	3,4 %	6,9 %	48,3 %	31,0 %	10,3 %
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.	29	3,36	0,0 %	6,9 %	41,4 %	37,9 %	13,8 %

Redistribucija (R1)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.	29	3,19	0,0 %	0,0 %	72,4 %	17,2 %	10,3 %
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.	29	3,59	0,0 %	0,0 %	41,4 %	58,6 %	0,0 %

6.3.2 Rezentacije oz. participacija (R2)

Gledano z vidika šolskih svetovalnih delavcev je vključenost dijakov v dejavnosti, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti) zelo visoka, kajti slabi dve tretjini navajata, da popolnoma drži, da dijaki sodelujejo pri teh dejavnostih.

Po mnenju šolskih svetovalnih delavcev je med pedagoškimi delavci in starši vsaj do neke mere prisotno dobro sodelovanje, po mnenju dobre polovice to drži v celoti. Praviloma menijo, da si dijaki med seboj pomagajo, a jih dve tretjini navajata, da to drži v glavnem, le ena tretjina pa, da to drži v celoti. Prav tako večina šolskih svetovalnih delavcev dijaško skupnost na njihovi šoli vidi kot do neke mere enakovrednega partnerja pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte, čeprav v celoti s to trditvijo soglaša le četrtnina šolskih svetovalnih delavcev.

Dobri dve tretjini šolskih svetovalnih delavcev navajata, da imajo v razvojnem načrtu njihove šole vsaj do neke mere vključeno opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.).

Načrtno pogovarjanje o razumevanju pojma inkluzija in poenoteno razumevanje inkluzivne šole je po mnenju šolskih svetovalnih delavcev na šoli v glavnem prisotno, čeprav je tretjina šolskih svetovalnih delavcev hkrati navedla, da to sploh ali v glavnem ne drži.

Tabela 46: Trditve s področja reprezentacija oz. zastopanosti (R2) z vidika šolskih svetovalnih delavcev

Reprezentacija (R2)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.	29	2,68	6,9 %	27,6 %	51,7 %	10,3 %	3,4 %
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.	29	2,43	10,3 %	24,1 %	44,8 %	0,0 %	20,7 %
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).	29	3,68	0,0 %	0,0 %	31,0 %	65,5 %	3,4 %
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.	29	3,52	0,0 %	0,0 %	48,3 %	51,7 %	0,0 %
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.	29	3,00	0,0 %	13,8 %	55,2 %	13,8 %	17,2 %
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.	29	3,34	0,0 %	0,0 %	65,5 %	34,5 %	0,0 %
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.	29	3,16	3,4 %	3,4 %	55,2 %	24,1 %	13,8 %

6.3.3 Rekognicija oz. pripoznanje (R3)

Po mnenju šolskih svetovalnih delavcev se zaposleni na šoli pri načrtovanju učnega procesa v glavnem uspešno prilagajajo vsem različnim dijakom in predvsem, da v glavnem drži, da prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja različnim dijakom. Šolski svetovalni delavci v svoje pedagoško delo v dobršem delu vsaj delno vključujejo teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.

Kar se tiče sodelovanja zaposlenih pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa, le-ta poteka predvsem za dijake s PP, v manjši meri je prisotno pri dijakih z migrantskim ozadjem in pri dijakih z nižjim SES. Predvsem pri slednjih je več kot četrtnina takih šolskih svetovalnih delavcev, ki navaja, da tega sodelovanja v glavnem ni.

Z mnenjem, da bi bilo bolje, da se na njihovo šolo ne bi vpisovali dijaki s PP in migrantskim ozadjem, jih večina (sploh) ne soglaša.

Za dobro polovico šolskih svetovalnih delavcev velja, da pri njih v glavnem ni prisotno mnenje, da bi bile na njihovi šoli žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.

Tabela 47: Trditve s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3) z vidika šolskih svetovalnih delavcev

Rekognicija (R3)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolno ma drži	Ne morem se opredeliti
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.	29	1,41	62,1 %	24,1 %	6,9 %	0,0 %	6,9 %
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.	29	3,11	0,0 %	6,9 %	72,4 %	17,2 %	3,4 %
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.	29	1,88	34,5 %	24,1 %	24,1 %	0,0 %	17,2 %
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.	28	3,04	0,0 %	3,6 %	75,0 %	7,1 %	14,3 %
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.	29	3,19	0,0 %	10,3 %	51,7 %	27,6 %	10,3 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.	29	3,32	0,0 %	6,9 %	51,7 %	37,9 %	3,4 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.	29	3,08	3,4 %	13,8 %	41,4 %	27,6 %	13,8 %
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.	29	3,00	0,0 %	27,6 %	34,5 %	27,6 %	10,3 %

6.3.4 Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)

Po mnenju šolskih svetovalnih delavcev je na njihovi šoli vsaj do neke mere prisotno takojšnje odzivanje na različne izključujoče prakse med dijaki in na izključujoče prakse zaposlenih do dijakov, čeprav gredo njihovi odgovori bolj v smeri »v glavnem drži«.

Da so standardi etičnega delovanja na njihovi šoli zelo visoki, navaja dobra petina šolskih svetovalnih delavcev, več kot polovica navaja, da to v glavnem drži.

Kar se tiče medsebojnega spoštovanja, je le-to po mnenju šolskih svetovalnih delavcev v največji meri prisotno v odnosu med zaposlenimi in dijaki ter med zaposlenimi. Nekoliko manjše je po njihovem mnenju na njihovi šoli medsebojno spoštovanje med dijaki, čeprav tudi glede tega gre večinsko mnenje v smeri, da je spoštovanje med dijaki v glavnem prisotno.

Šolski svetovalni delavci ocenjujejo, da jim je večinoma omogočeno dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki, prav tako tri četrtine šolskih svetovalnih delavcev ocenjuje, da so vsaj do neke mere deležni spodbud s strani vodstva po dodatnem izobraževanju na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.

Tabela 48: Trditve s področja relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4) z vidika šolskih svetovalnih delavcev

Relacionalnost (R4)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.	28	3,04	3,6 %	10,7 %	57,1 %	21,4 %	7,1 %
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.	28	3,50	0,0 %	0,0 %	46,4 %	46,4 %	7,1 %
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.	28	3,35	0,0 %	3,6 %	53,6 %	35,7 %	7,1 %
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	28	3,12	3,6 %	14,3 %	42,9 %	32,1 %	7,1 %
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	28	3,50	0,0 %	7,1 %	35,7 %	57,1 %	0,0 %
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.	28	3,29	3,6 %	0,0 %	60,7 %	35,7 %	0,0 %

Relacionalnost (R4)	n	M	%				
			Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.	28	3,04	3,6 %	3,6 %	78,6 %	14,3 %	0,0 %
Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.	28	3,29	3,6 %	0,0 %	60,7 %	35,7 %	0,0 %

6.4 Primerjava med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci

6.4.1 Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)

Pri trditvah, s katerimi smo merili stanje inkluzivnosti šol z vidika redistribucije oz. prerazporeditve (R1), je opazen trend nekoliko višjega soglašanja s strani ravnateljev. A se kot statistično pomembne pokažejo le razlike glede trditve o prizadevanju zaposlenih na šoli za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih ($\chi^2 = 6,817$; $p = 0,033$) in sicer ravnatelji ta prizadevanja vidijo prisotna v večji meri v primerjavi z učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci.

Tabela 49: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja redistribucije oz. prerazporeditve (R1).

Redistribucija (R1)	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal Wallis Test	
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	χ^2	p
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera, ...)	350	3,51	0,550	44	3,73	0,451	29	3,45	0,572	6,817	0,033
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.	325	3,13	0,749	42	3,26	0,798	26	3,19	0,749	1,974	0,373
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.	302	3,40	0,643	39	3,64	0,486	25	3,36	0,638	5,161	0,076
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.	332	3,32	0,566	39	3,36	0,486	26	3,19	0,402	2,056	0,358
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.	347	3,65	0,523	44	3,70	0,462	29	3,59	0,501	1,101	0,577

6.4.2 Reprezentacija oz. zastopanost (R2)

Pri trditvah, s katerimi smo merili stanje inkluzivnosti šol z vidika reprezentacije oz. zastopanosti (R2), obstaja primerljiva stopnja soglašanja z uresničevanjem te dimenzije na šoli med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci. Kot statistično pomembne se pokažejo razlike v mnenjih o vključenosti opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajočih praks v razvojni načrt šole ($\chi^2 = 7,286$; $p = 0,026$), za kar so učitelji v večji meri kot ravnatelji in šolski svetovalni delavci ocenili, da trditev drži.

Tabela 50: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja reprezentacije oz. zastopanosti (R2).

Reprezentacija (R2)	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal Wallis Test	
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	χ^2	p
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.	303	2,63	0,870	43	2,70	0,638	28	2,68	0,772	0,154	0,926
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.	289	2,69	0,825	41	2,68	0,687	23	2,43	0,728	2,398	0,302
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).	352	3,63	0,544	44	3,66	0,568	28	3,68	0,476	0,310	0,857
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.	349	3,53	0,549	44	3,59	0,497	29	3,52	0,509	0,464	0,793
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.	286	3,31	0,690	38	3,21	0,577	24	3,00	0,590	7,286	0,026
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.	349	3,24	0,512	44	3,14	0,510	29	3,34	0,484	2,854	0,240

Reprezentacija (R2)	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal Wallis Test	
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	χ^2	p
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.	323	3,23	0,657	43	3,16	0,652	25	3,16	0,688	0,523	0,770

6.4.3 Rekognicija oz. pripoznanje (R3)

Pri trditvah, s katerimi smo merili stanje inkluzivnosti šol z vidika rekognicije oz. pripoznanja (R3), obstaja primerljiva stopnja soglašanja z uresničevanjem te dimenzije na šoli med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci, z nekaterimi izjemami. Kot statistično pomembne se namreč pokažejo razlike v mnenjih o tem, da bi bilo bolje, da se na šolo ne bi vpisovali dijaki s PP in migrantskim ozadjem ($\chi^2 = 6,094$; $p = 0,048$), in sicer se s to trditvijo najbolj strinjajo učitelji, sledijo jim ravnatelji in nato šolski svetovalni delavci. Prav tako se s trditvijo, da so na njihovi šoli žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin v statistično pomembno večji meri strinjajo učitelji ($\chi^2 = 7,769$; $p = 0,021$) kakor ravnatelji in šolski svetovalni delavci.

Tabela 51: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja rekognicije oz. pripoznanja (R3).

Rekognicija (R3)	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal Wallis Test	
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	χ^2	p
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.	334	1,70	0,827	40	1,43	0,549	27	1,41	0,636	6,094	0,048
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.	348	3,23	0,652	42	3,21	0,565	28	3,11	0,497	1,832	0,400
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.	247	2,09	0,819	36	1,72	0,701	24	1,88	0,850	7,769	0,021

Rekognicija (R3)	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal Wallis Test	
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	χ^2	p
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.	340	3,11	0,621	43	3,12	0,324	24	3,04	0,359	0,649	0,723
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.	336	3,13	0,681	43	3,21	0,466	26	3,19	0,634	0,369	0,832
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.	340	3,17	0,689	44	3,25	0,488	28	3,32	0,612	1,155	0,561
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.	306	3,05	0,758	32	3,00	0,622	25	3,08	0,812	0,466	0,792
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.	318	2,92	0,772	40	2,95	0,714	26	3,00	0,800	0,126	0,939

6.4.4 Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)

Pri trditvah, s katerimi smo merili stanje inkluzivnosti šol z vidika relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4), je prisoten trend višje stopnje soglašanja s posameznimi trditvami med ravnatelji v primerjavi z učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci.

S trditvami, da so standardi etičnega delovanja na šoli visoki ($\chi^2 = 13,179$; $p = 0,001$), da se na šoli takoj odzovejo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov ($\chi^2 = 9,203$; $p = 0,010$), da se zaposleni in dijaki med seboj spoštujejo ($\chi^2 = 12,059$; $p = 0,002$) ter da se dijaki med seboj spoštujejo ($\chi^2 = 9,128$; $p = 0,010$), se v statistično pomembno večji meri strinjajo ravnatelji kakor učitelji in šolski svetovalni

delavci. S to trditvijo se hkrati v nekoliko večji meri strinjajo učitelji v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci, a ne izstopajoče.

Ravnatelji so v večji meri ocenili, da imajo možnost udeležbe na dodatnem izobraževanju na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki ($\chi^2 = 9,468$; $p = 0,009$) kot učitelji in šolski svetovalni delavci.

Tabela 52: Razlike v mnenjih med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci o trditvah s področja relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4).

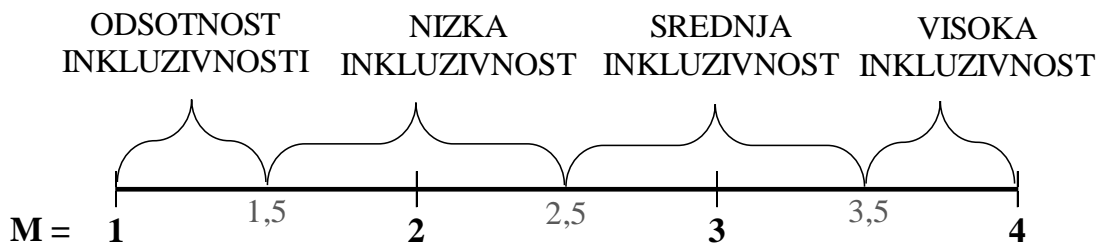
Relacionalnost (R4)	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal Wallis Test	
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	χ^2	p
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.	333	3,30	0,601	44	3,59	0,497	26	3,04	0,720	13,179	0,001
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.	332	3,48	0,547	44	3,64	0,487	26	3,50	0,510	2,972	0,226
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.	317	3,42	0,582	42	3,69	0,468	26	3,35	0,562	9,203	0,010
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	309	3,14	0,754	43	3,35	0,573	26	3,12	0,816	2,429	0,297
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.	323	3,42	0,651	42	3,74	0,445	28	3,50	0,638	9,468	0,009
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.	342	3,33	0,517	44	3,61	0,493	28	3,29	0,659	12,059	0,002
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.	329	3,09	0,461	42	3,31	0,468	28	3,04	0,576	9,128	0,010
Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.	339	3,34	0,556	44	3,50	0,506	28	3,29	0,659	3,094	0,213

7. Uresničevanje inkluzivnosti

Da bi odgovorili na vprašanje, v kolikšni meri se inkluzivnost v poklicnih in strokovnih šolah uresničuje, smo oblikovali štiri stopnje uresničevanja inkluzivnosti: (1) odsotnost inkluzivnosti, (2) nizka inkluzivnost, (3) srednja inkluzivnost in (4) visoka inkluzivnost.

Izračunali smo povprečne vrednosti torej povprečje odgovorov za posamezne trditve. Povprečne vrednosti se gibljejo na intervalu med 1,0 (sploh ne drži) in 4,0 (popolnoma drži). Povprečne vrednosti smo interpretirali na način, da vrednosti, ki so bližje najnižji možni vrednosti (tj. $M = 1,0$), pomenijo, da se inkluzivnost v majhni meri uresničuje oziroma se sploh ne, medtem ko smo visoke vrednosti, ki se približujejo najvišji možni vrednosti (tj. $M = 4,0$), interpretirali kot visoko uresničevanje inkluzivnosti.

Posamezno stopnjo smo zamejili z arbitrarno določenimi vrednostmi:



Povprečne vrednosti smo izračunali za posamezne trditve, nato pa tudi za posamezne dimenzije pravičnosti. Pri tem smo dimenzijam pravičnosti pripisali posamezne trditve, kot je navedeno v nadaljevanju.

Redistribucija oz. prerazporeditev (R1):

Trditve:

- prizadevanje za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih,
- heterogenost razredov/oddelkov in učnih skupin,
- poraba finančnih sredstev šolskega sklada za zagotavljanje enakih možnosti dijakov,
- učinkovitost zmanjševanja ovir pri učenju in participaciji vseh dijakov ter pomoč novim dijakom pri privajanju na šolo;

Reprezentacija oz. zastopanost (R2):

Trditve:

- načrtno pogovarjanje o razumevanju pojma inkluzija,
- enotnost razumevanja inkluzivne šole,
- vključenost dijakov pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom,
- sodelovanje pedagoških delavcev s starši,
- vključenost opredelitve inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajočih praks v razvojni načrt šole,

- medsebojna pomoč dijakov,
- enakovrednost dijaške skupnosti pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte;

Rekognicija oz. pripoznanje (R3):

Trditve:

- naklonjenost vpisu dijakov s PP in migrantskim ozadjem,
- prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja različnim dijakom,
- nizka prisotnost dijakov iz ranljivih skupin med žrtvami medvrstniškega nasilja,
- prilagajanje različnim dijakom pri načrtovanju učnega procesa,
- vključevanje tem, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti v pedagoško delo,
- sodelovanje zaposlenih pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s PP,
- sodelovanje zaposlenih pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem,
- sodelovanje zaposlenih pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim SES;

Relacionalnost oz. soodvisnost (R4):

Trditve:

- visoki standardi etičnega delovanja,
- takojšnje odzivanje na različne izključujoče prakse med dijaki,
- takojšnje odzivanje na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov,
- spodbujanje dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki,
- možnost udeležbe na dodatnem izobraževanju na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki,
- spoštovanje med dijaki in zaposlenimi,
- spoštovanje med dijaki,
- spoštovanje med zaposlenimi.

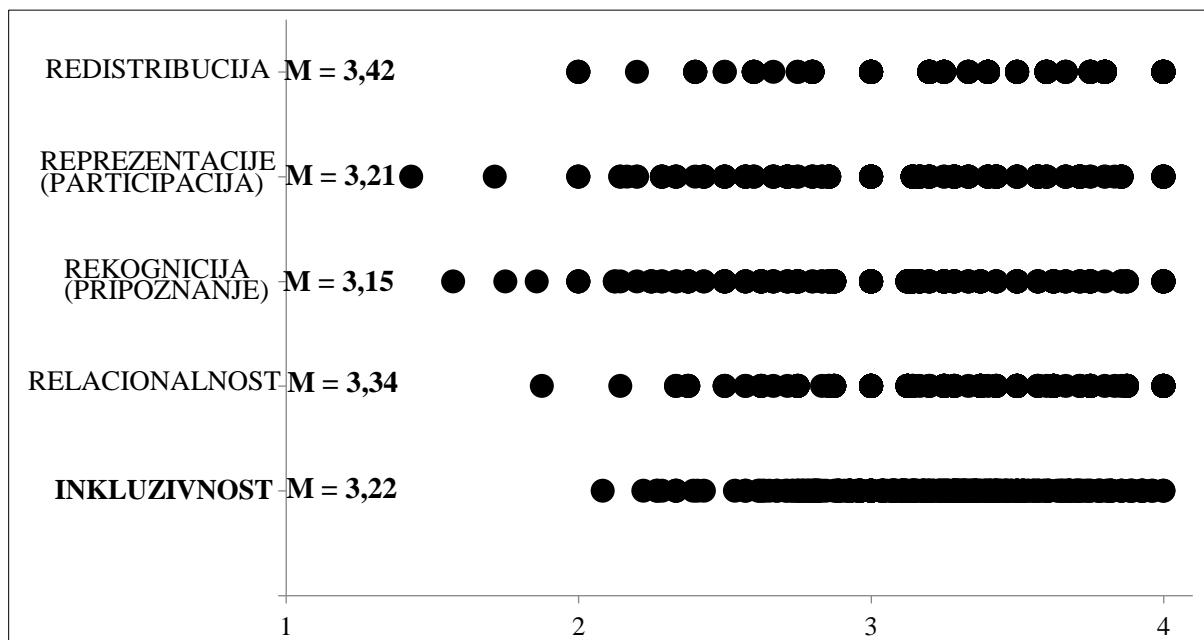
Inkluzivnost pa je sestavljena iz vseh štirih dimenzij pravičnosti. Stopnjo uresničevanja inkluzivnosti torej sestavljajo vse štiri dimenzije.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize stopenj uresničevanja inkluzivnosti ločeno po posameznih štirih dimenzijah pravičnosti in na skupni ravni (inkluzivnost) glede na mnenja posameznih skupin anketiranih. Na razsevnih grafikonih so prikazane posamezne dobljene povprečne vrednosti po dimenzijah pravičnosti, kar omogoča vpogled v kompleksnost uresničevanja inkluzivnosti.

Učitelji

Po mnenju učiteljev je redistribucija oz. prerazporeditev (R1) tista dimenzija, ki se v poklicnih in strokovnih šolah uresničuje v največji meri, sledi ji relacionalnost oz. soodvisnost (R4). Učitelji menijo,

da se dimenziji reprezentacija oz. zastopanosti (R2) in rekognicija oz. pripoznanja (R3) uresničujeta v manjši meri.



Slika 1: Razsevni grafikon povprečnih vrednosti mnenj učiteljev glede trditev pri posameznih dimenzijah pravičnosti, na skupni ravni in povprečje vseh mnenj

Ko je govora o inkluzivnosti na splošno, noben učitelj ne zaznava popolne odsotnosti inkluzivnosti na šoli, obstaja le peščica takih, ki so zaznali odsotnost inkluzivnosti na ravni reprezentacije oz. zastopanosti (R2). Pri nekaj manj kot polovici (44,9 %) učiteljev je prisotno zaznavanje visoke inkluzivnosti šol z vidika redistribucije oz. prerazporeditve (R1), pri dobri polovici se ta dimenzija uresničuje v srednje veliki meri. Več kot dve tretjini učiteljev prepoznavata srednje močno prisotnost rekognicije oz. pripoznanja (R3), dobra petina celo visoko oziroma močno prisotnost te dimenzije. Kljub temu, da slabi dve tretjini učiteljev prepoznavata relacionalnost oz. soodvisnost (R4) kot srednje prisotno, doba tretjina zaznava visoko uresničevanje te dimenzije. Reprezentacijo oz. zastopanost (R2) dobra četrtina učiteljev zaznava kot močno prisotna na šoli, slaba tretjina kot srednje močno prisotno.

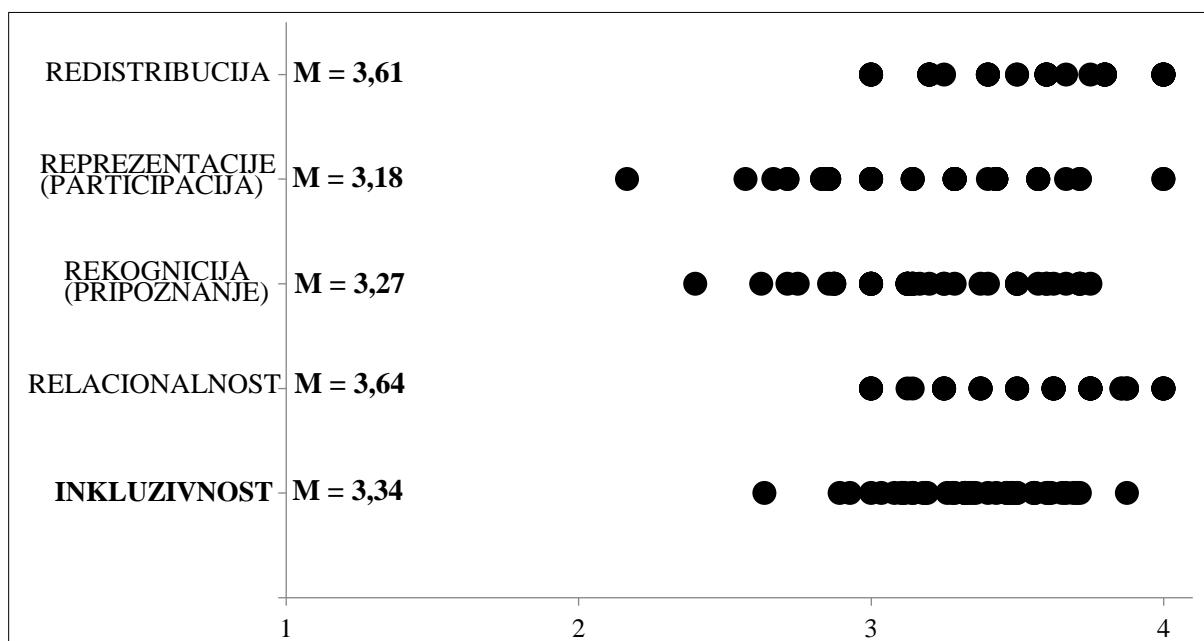
Tabela 53: Uresničevanje inkluzivnosti po dimenzijah pravičnosti in na skupni ravni z vidika učiteljev

Vidik učiteljev	n	Odsotnost inkluzivnosti	Nizka inkluzivnost	Srednja inkluzivnost	Visoka inkluzivnost
Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)	354	0,0%	2,8%	52,3%	44,9%
Reprezentacija oz. participacija (R2)	354	0,3%	6,8%	64,1%	28,8%
Rekognicija oz. pripoznanje (R3)	354	0,0%	7,6%	69,5%	22,9%

Vidik učiteljev	n	Odsotnost inkluzivnosti	Nizka inkluzivnost	Srednja inkluzivnost	Visoka inkluzivnost
Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)	346	0,0%	2,6%	60,4%	37,0%
Inkluzivnost	354	0,0%	3,1%	71,5%	25,4%

Ravnatelji

Z vidika ravnateljev sta redistribucija oz. prerazporejanje (R1) in relacionalnost oz. soodvisnost (R4) tisti dimenziji, ki se v poklicnih in strokovnih šolah uresničujeta v največji meri, v precej manjši meri se uresničuje rekognicija oz. pripoznanje in v še manjši meri reprezentacija oz. zastopnost.



Slika 2: Razsevni grafikon povprečnih vrednosti mnenj ravnateljev glede trditev pri posameznih dimenzijah pravičnosti, na skupni ravni in povprečje vseh mnenj

Ko je govora o inkluzivnosti na splošno, vsi ravnatelji uresničevanje inkluzivnosti na poklicnih in strokovnih šolah zaznavajo kot vsaj srednje močno, če ne že zelo močno.

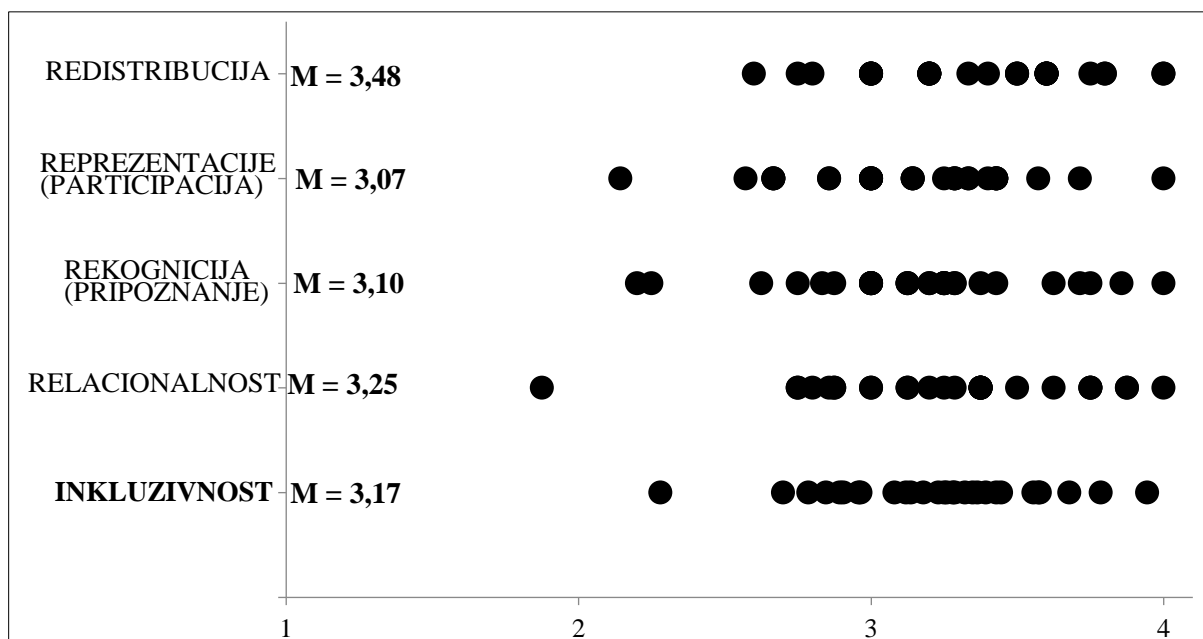
Po slabi dve tretjini ravnateljev zaznavata redistribucijo oz. prerazporeditev (R1) in relacionalnost oz. soodvisnost (R4) kot visoko oziroma zelo močno prisotno, preostali kot srednje močno prisotno. Drugače je, kar se tiče dimenzij reprezentacije oz. zastopnosti (R2) in rekognicije oz. pripoznanja (R3), kjer večina ravnateljev zaznava uresničevanje teh dveh dimenzij inkluzivnosti kot srednje močno prisotni, redkeje zelo močno prisotni.

Tabela 54: Uresničevanje inkluzivnosti po dimenzijah pravičnosti in na skupni ravni z vidika ravnateljcev

Vidik ravnateljcev	n	Odsotnost inkluzivnosti	Nizka inkluzivnost	Srednja inkluzivnost	Visoka inkluzivnost
Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)	44	0,0%	0,0%	38,6%	61,4%
Reprezentacija oz. participacija (R2)	44	0,0%	2,3%	77,3%	20,5%
Rekognicija oz. pripoznanje (R3)	44	0,0%	2,3%	68,2%	29,5%
Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)	44	0,0%	0,0%	36,4%	63,6%
Inkluzivnost	44	0,0%	0,0%	65,9%	34,1%

Šolski svetovalni delavci

Podobno kot pri učiteljih in ravnateljih je tudi z vidika šolskih svetovalnih delavcev redistribucija oz. prerazporeditev (R1) tista dimenzija, ki se v poklicnih in strokovnih šolah uresničuje v največji meri, sledi ji relacionalnost oz. soodvisnost (R4). Dimenziji reprezentacije oz. zastopanosti (R2) in rekognicije oz. pripoznanja (R3) se uresničujeta v najmanjši meri.



Slika 3: Razsevni grafikon povprečnih vrednosti mnenj šolskih svetovalnih delavcev glede trditev pri posameznih dimenzijah, na skupni ravni in povprečje vseh mnenj

Ko je govora o inkluzivnosti na splošno, noben šolski svetovalni delavec ne zaznava popolne odsotnosti inkluzivnosti na šoli. Nekaj manj kot polovica šolskih svetovalnih delavcev zaznava redistribucijo oz. prerazporejanje (R1) kot zelo močno prisotno, le nekaj več pa kot srednje močno prisotno. Za večino šolskih svetovalnih delavcev je inkluzivnost z vidika reprezentacije oz. zastopanosti (R2) in rekognicije

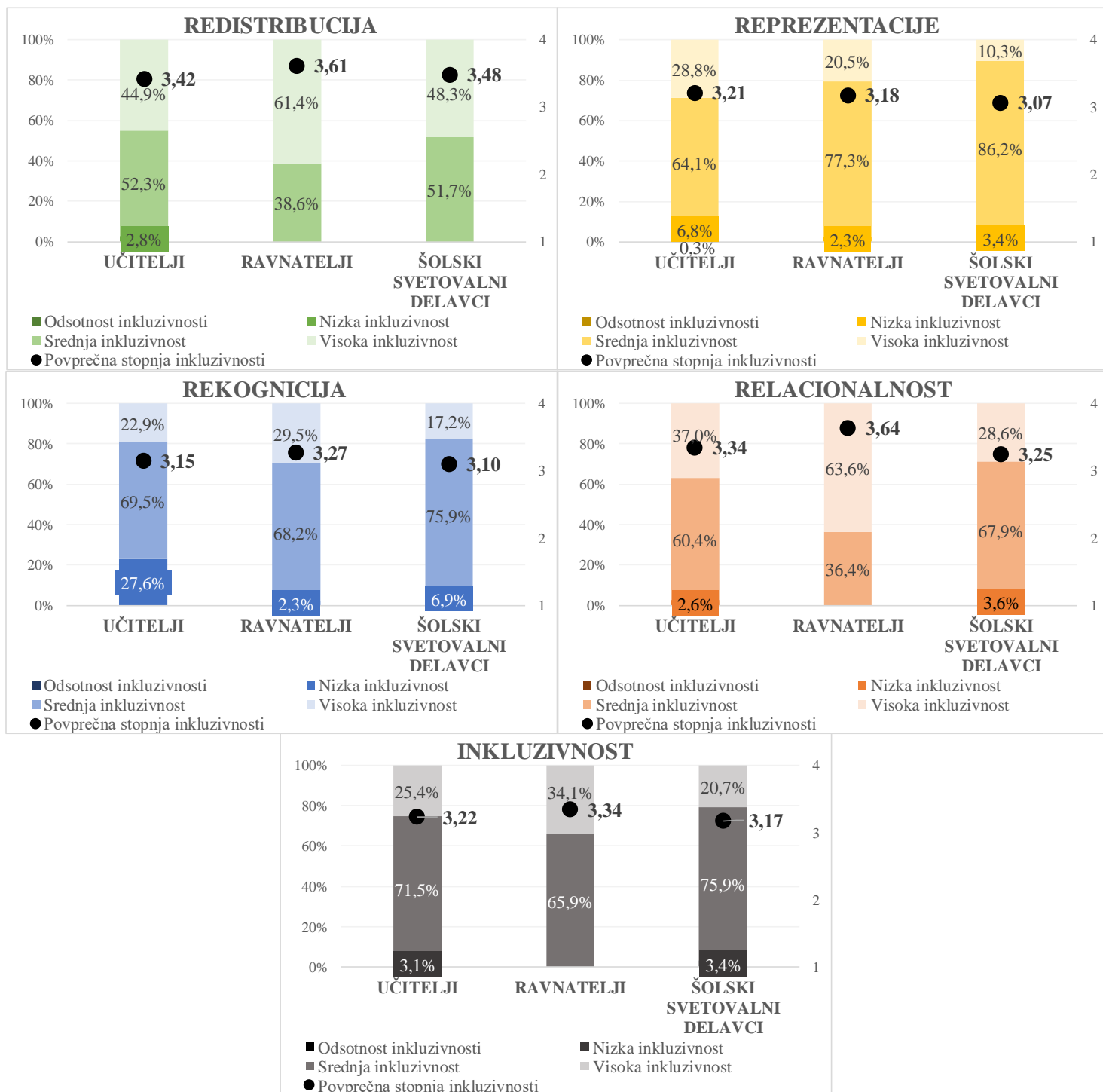
oz. pripoznanja (R3) srednje močno prisotna na šolah, za dve tretjini pa je srednje močno prisotna relacionalnost oz. soodvisnost (R4).

Tri četrtine šolskih svetovalnih delavcev zaznava inkluzivnost kot srednje močno prisotno, petina kot zelo močno oziroma visoko prisotno. Le redko zaznavajo inkluzivnost kot slabo prisotno.

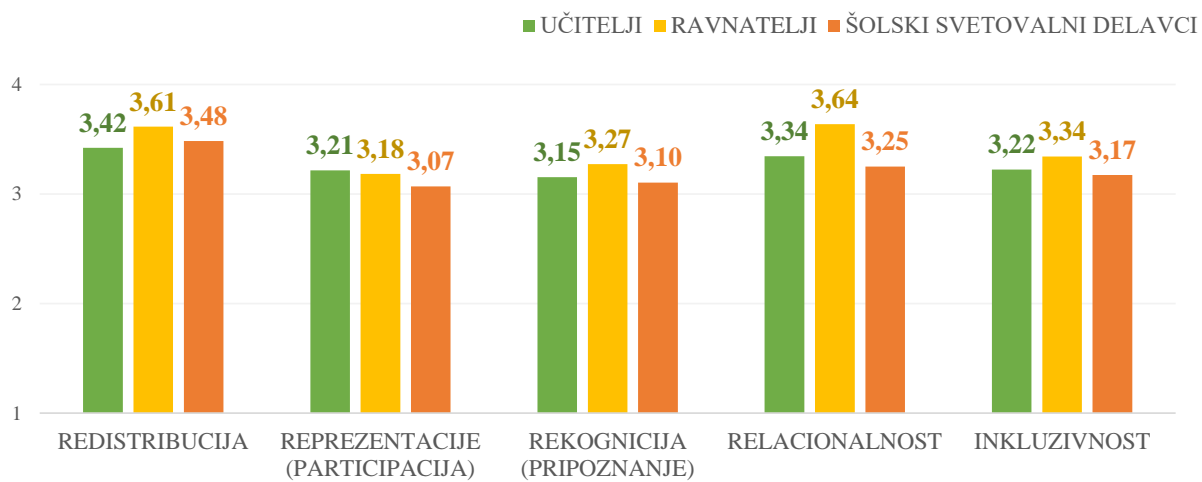
Tabela 55: Uresničevanje inkluzivnosti po dimenzijah pravičnosti in na skupni ravni z vidika šolskih svetovalnih delavcev

Vidik šolskih svetovalnih delavcev	n	Odsotnost inkluzivnosti	Nizka inkluzivnost	Srednja inkluzivnost	Visoka inkluzivnost
Redistribucija oz. prerazporeditev (R1)	29	0,0%	0,0%	51,7%	48,3%
Reprezentacija oz. participacija (R2)	29	0,0%	3,4%	86,2%	10,3%
Rekognicija oz. pripoznanje (R3)	29	0,0%	6,9%	75,9%	17,2%
Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)	28	0,0%	3,6%	67,9%	28,6%
Inkluzivnost	29	0,0%	3,4%	75,9%	20,7%

V nadaljevanju je z dvema slikama prikazujemo uresničevanje inkluzivnosti na skupni ravni in na ravni posameznih dimenzij pravičnosti za vse tri skupine anketirancev. Grafični prikazi omogočajo lažjo primerjavo uresničevanja inkluzivnosti med posameznimi skupinami anketirancev.



Slika 4: Uresničevanje inkluzivnosti na skupni ravni in na ravni posameznih dimenzij pravičnosti – primerjava med skupinami



Slika 5: Povprečne stopnje uresničevanja inkluzivnosti na skupni ravni in na ravni posameznih dimenzij pravičnosti – primerjava med skupinami

IV. Sklepne ugotovitve in sporočila raziskave

V raziskavi smo izhajali iz razumevanja inkluzije kot obče pedagoškega načela (Ermenc S, Jeznik in Mažgon 2019). S tem splošni, obče pedagoški pristopi in strategije na ravni vseh dijakov nadgradijo in dopolnijo obstoječe, pretežno specialno pedagoške odzive na pogosto izključene dijake. Raznolikost med šolajočimi naj bi bila sprejeta kot pozitivno vrednotno izhodišče pedagoškega procesa. Udejanjanje inkluzivnosti predpostavlja koherentno delovanje celotnega sistema, od zakonodaje, izobraževalnih programov, učnih gradiv, šolske organizacije, do pouka in medsebojnih odnosov (prav tam), kar predpostavlja transformacijo celotnega šolskega sistema (Lesar 2022).

Ker takšno razumevanje inkluzije predpostavlja različne ukrepe na ravni politike (sistemske rešitve ter opredelitev pravic pogosto izključenih), kulture (vzpostavljanje in utrjevanje inkluzivnih vrednot skupnosti) in prakse (didaktična podpora pogosto izključenim in skrb za odnose) (Booth in Ainscow 2002), smo raziskovali tudi povezanost inkluzije in pravičnosti. Oboje, tako inkluzija kot pravičnost, sta osnovni načeli večine sodobnih vzgojno-izobraževalnih sistemov, inkluzija pa se lahko bolj pravično udejanja ob upoštevanju različnih dimenzij pravičnosti.

V raziskavi smo indeks inkluzije povezali z večdimenzionalnim modelom pravičnosti, ki izhaja iz štirih R, redistribucija oz. porazdelitev (R1), reprezentacija oz. zastopanost (R2), rekognicija oz. pripoznanje (R3) in relacionalnost oz. soodvisnost (R4) (Lynch 2009; Lesar 2022). Trditve vključene v vprašalnik smo oblikovali na osnovi kazalnikov indeksa inkluzije, naredili izbor trditev, relevantnih za poklicno in strokovno izobraževanje, in jih razporedili v posamezno dimenzijo pravičnosti. S tremi vprašalniki so zbrali mnenja učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in ravnateljev o tem, v kolikšni meri posamezna trditev drži za šolo, na kateri so zaposleni.

Evalvacija je pokazala, da vprašani uresničevanje inkluzije v srednjih strokovnih in poklicnih šolah zaznavajo kot srednje močno do zelo močno. Ravnatelji v primerjavi s kolegi, se pravi učitelji in svetovalnimi delavci, njeno udejanjanje v neposredni pedagoški praksi zaznavajo najvišje.

Podobno velja tudi na ravni zaznavanja uresničevanja posameznih dimenzij pravičnosti. Uresničevanje le-teh so učitelji, ravnatelji in šolski svetovalni delavci ocenjevali na podlagi prisotnosti različnih praks in izkušenj, ki se nanašajo na kazalnike inkluzivno naravnane šole. Na podlagi mnenja vseh vprašanih ocenjujemo, da se v šolah v najvišji meri udejanja redistributivni (porazdelitev (R1)) vidik pravičnosti, sledi pa ji relacionalnost oz. soodvisnost (R4). Dimenziji reprezentacije oz. zastopanosti (R2) in rekognicije oz. pripoznanja (R3) sta manj prisotni.

V nadaljevanju strnjeno povzemamo nekaj ključnih ugotovitev in sporočila evalvacije.

Redistribucija oz. porazdelitev (R1)

Porazdelitev družbenih dobrin je temelj razumevanja pravičnosti v zahodnih družbah. Gre predvsem za uveljavljanje individualnih pravic, ki jih zagotavljamo s prerazporejanjem dobrin in omogočanjem dostopa do družbenih položajev – v šoli z omogočanjem pogojev za doseganje optimalnih učnih rezultatov s pomočjo odstranjevanja ovir in nudenja dodatne podpore pomoči potrebnim. Razlike v pravicah so utemeljene, če so v korist najbolj prikrajšanim (pozitivna diskriminacija).

Osredotočili smo se na različne vidike redistributivne pravičnosti, pri čemer odgovori anketirancev kažejo na primerljivo stopnjo soglašanja s trditvami vseh skupin vprašanih. Vprašani ocenjujejo, da se novim dijakom pomaga pri privajanju na šolo in da je prizadevanje za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, osebni razvoj, kariera,...) s strani zaposlenih na šoli, dobro prisotno.

Ker je eden od ključnih ukrepov pomoči za dijake z nižjim SES povezan s šolskim skladom, nas je zanimalo, kako anketiranci ocenjujejo porabo teh sredstev. Ugotovili smo, da se finančna sredstva šolskega sklada po njihovem mnenju v glavnem smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov. Kljub spodbudnemu mnenju anketirancev, ocenjujemo, da bi bilo treba v prihodnje opraviti razmislek o tem, čemu, za kaj in za koga ter pod kakšnimi pogoji se koristijo sredstva šolskega sklada. Bolj natančno bi morali raziskati ali so sredstva res pravično razdeljena v največjo korist tistih, ki so v deprivilegiranem položaju. Pozitivna diskriminacija ima namreč tudi svojo hrbtno stran. Porazdeljevanje pravic po eni strani res pomeni podporo posameznikovi vključenosti, po drugi strani pa lahko takšni ukrepi vodijo k še večji stigmatizaciji pogosto izključenih. Izhod iz opisanega paradoksa bi morda bil v tem, da bi na ravni sistema spodbujali čim več kakovostih brezplačnih aktivnosti znotraj javnega šolstva.

Ena od trditev se je nanašala na razvojni načrt šol in iz njega izhajajoče prakse, ki naj bi učinkovito zmanjševale ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov. Ugotovili smo, da so v raziskavo vključeni le delno pritrdili tej trditvi. Deloma takšen rezultat lahko morda pripišemo temu, da tudi na splošno velja, da učitelji včasih niti ne poznajo dokumentov, ki naj bi usmerjali njihovo delo, verjetno zato ne prepoznajo inkluzivnosti v razvojnem načrtu šole. Čeprav gre le za zapis, ki sam po sebi nima neposrednega vpliva na dejansko pedagoško prakso, je včasih prav poznavanje določenih izhodišč pogoj, da se kakovost pedagoškega dela na določenem področju izboljša.

Najmanj konsenza med vprašanimi smo zasledili pri vprašanju o organizaciji razredov/oddelkov in učnih skupin tako, da so čim bolj heterogene. Polovica jih navaja, da to v glavnem drži, dobra četrtina pa, da drži v celoti. Raznolikost je po eni strani realnost sodobnih učnih okolij, po drugi strani pa naj bi

jo razumeli kot pozitivno vrednotno izhodišče inkluzivnih okolij, zato bi bilo smiselno, da takšno raznolikost spodbujamo tudi znotraj šolskih skupnosti.

Nekaj vprašanj je bilo namenjenih oceni uresničevanja pravice do učne pomoči in dodatne strokovne pomoči za dijake s PP. Anketirane smo spraševali po tem, ali imajo na šoli zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč ali pa samo dodatno strokovno pomoč. Ugotovili smo, da večina šol takšnih zaposlenih nima, nekateri pa niti en vedo, ali so na šoli zaposleni takšni kadri ali ne.

Ker gre za temeljni sistemski ukrep na področju šolanja dijakov s PP, bi bilo treba v prihodnje bolj aktivno pristopiti k temu, da se ta zakonodajno opredeljena pravica lahko dejansko udejanja tudi v neposredni praksi. Hkrati pa bi bilo treba proučiti ali se tudi pri drugih skupinah pogosto izključenih kaže potreba po dodatnih kadrih npr. učenje slovenščine kot drugega jezika.

Reprezentacija oz. zastopanost (R2)

Zastopanost izhaja iz enakosti pogojev za (politično) moč pri (so)odločanju na različnih ravneh družbenega življenja in za različne družbene skupine. V šoli se to kaže kot vključenost vseh učencev/dijakov v procese odločanja, tudi kot vključevanje oseb s PP v pripravo dodatne strokovne pomoči ipd.

Ugotovili smo, da se na šolah v največji meri uresničuje sodelovanje dijakov pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti), kar samo po sebi ocenjujemo kot dobro. Ugotovili pa smo tudi, da je vključenost dijakov v dejavnosti, ki niso povezane s poukom obratno sorazmerna s številom dijakov s PP na šoli, kar ni spodbudno in si bo treba v prihodnje na različnih ravneh prizadevati, da bodo vsi dijaki ustrezno vključeni v različne dejavnosti, ki potekajo v okviru vzgojno-izobraževalnih ustanov. Pri dodatnih dejavnostih posebni status verjetno niti ni ključnega pomena za sodelovanje in se ga načeloma niti ne preverja, kar je po svoje tudi znak inkluzije.

Nekoliko manj spodbuden rezultat smo dobili pri trditvi, da je dijaška skupnost na šoli enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd. Anketiranci se s to trditvijo strinjajo le do določene mere, v statistično pomembno manjši meri učitelji z več (11 let ali več) kakor učitelji z manj delovnimi izkušnjami v vzgoji in izobraževanju (do 10 let). Prav tako je po oceni anketirancev le do neke mere prisotna medsebojna pomoč dijakov. Po drugi strani pa so bolj spodbudno anketiranci odgovarjali glede sodelovanja pedagoških delavcev s starši dijakov. Vse tri trditve se nanašajo na medsebojno sodelovanje.

V preteklosti je bilo v Sloveniji veliko raziskovalne pozornosti usmerjene predvsem v sodelovanje med šolo in starši (Kalin idr. 2009; Ule 2015). Raziskave so nakazovale, da naj bi načeloma veljajo, da si ne eni ne drugi ne želijo pretirano medsebojno sodelovati in dvomijo v kompetence drugega v smislu, da starši ne verjamejo, da učitelji dobro opravljajo svoje delo in da učitelji dvomijo v to, da so starši res

dobri straši (Kalin 2009). Drug podatek, ki izstopa je, da učitelji primerjalno z drugimi evropskimi državami poročajo, da se v Sloveniji starši preveč vtikajo v šolske zadeve (Ule 2015). Nekatere raziskave (Gregorčič Mrvar idr. 2020) kažejo, da je vsaj sodelovanje med šolsko svetovalno službo in starši dobro. Tisto, kar se kaže kot skupna težava sodelovanja na različnih ravneh, je predvsem sama predstava o tem, kaj pomeni partnersko sodelovanje. Neizpodbitno pa je, da je dobro sodelovanje med sodelujočimi v pedagoškem procesu osnova za to, da lahko dobro sodelujemo tudi v obdobjih kriznega izobraževanja, kar so pokazale raziskave, ki so bile opravljene med pandemijo covid-19 (Mrvar Gregorčič idr. 2021).

Znotraj tega vidika pravičnosti sta bili dve trditvi povezani z načrtnim pogovarjanjem o razumevanju pojma inkluzije in s poenotenim razumevanju tega pojma na ravni zaposlenih na šoli. Ugotovili smo, da je v manjši meri prisotno načrtno pogovarjanje o razumevanju pojma inkluzija, prav tako je šibka poenotenost glede razumevanja inkluzivne šole. Ker gre pri inkluziji in pravičnosti za zelo kompleksne teoretske koncepte, ki jih pogosto različno razumemo, ocenjujemo, da je zelo pomembno, da se dogovorimo o tem, kaj si predstavljamo pod posameznim pojmom in takšno opredelitev zapišemo tudi v temeljne šolske dokumente, ki usmerjajo delo pedagoških praktikov. Če tega ne naredimo, v večji meri tvegamo nekonsistentno ravnanje, ki lahko, četudi z neposrednim namenom povečati pravičnost in vključevanje, v resnici vodi do še bolj izključujočih praks in stigmatizacije.

Ugotovili smo tudi, da je pomemben korak k temu, da spodbudimo bolj kakovostno in bolj pravično prakso vključevanja, tudi prevpraševanje na koga naj se prakse vključevanja sploh nanašajo ter kje in na kakšen način naj se jih uvaja. Pri tem je nujno v procese odločanja vključiti tiste, ki so jim določeni ukrepi in prakse v končni fazi namenjeni.

Rekognicija oz. pripoznanje (R3)

Pripoznanje v ospredje postavlja pravice tradicionalno spregledanih kultur (npr. Romi). Pravično pripoznanje se v šoli kaže na primer kot zamenjava diskurza nezmožnosti (negativno pripoznanje) z diskurzom oviranosti (pozitivno pripoznanje).

Spodbudno je, da smo z evalvacijo ugotovili, da se večina vprašanih ni strinjala s trditvijo, da bi bilo bolje, če se na šolo ne bi vpisovali dijaki s PP in dijaki z migrantskim ozadjem. Bolj razpršene odgovore pa so vprašani podali pri oceni trditve, da so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin. Slaba tretjina vprašanih se pri tej trditvi ni mogla opredeliti, med tistimi, ki pa so se, pa se odgovori bolj nagibajo k nestrinjanju s to postavko. Sklepamo, da se vprašani zavedajo, da tako kot pri drugih vrstah nasilja tudi medvrstniško nasilje ni omejeno na določeno, navadno depriviligirano skupino žrtev. V zadnjih letih je na voljo veliko dodatnih izobraževanj na to temo, ki se jih zaposleni na

šolah lahko udeležujejo, s tem pa se krepí splošno prepoznavanje določenih ravnanj kot nasilnih, kar je spodbudno.

Ugotovili smo, da zaposleni na šolah za namen načrtovanja, poučevanja in evalvacije učnega procesa sodelujejo med seboj v največji meri, kadar gre za dijake s PP, manj kadar gre za dijake z migrantskim ozadjem, še manj pa v povezavi z dijaki z nižjim SES. Ko govorimo o pripoznanju in ko iščemo odgovor na vprašanje, katerim dijakom nameniti več pozornosti, je treba narediti korak od sistemsko solidno urejenega šolanja za dijake s PP k drugim skupinam pogosto izključenih dijakov. To pomeni, da moramo tudi na ravni sistemskih ukrepov posebno pozornost nameniti dijakom z migrantskim ozadjem, tistim, ki prihajajo iz socialno, kulturno in ekonomsko šibkih okolij in drugim (LGTB+ ...).

Pripoznanje je v praksi neposredno povezano tudi z udejanjanjem različnih prilagoditev, ki so posledica pravic, ki jih imajo pogosto izključeni dijaki. Ugotovili smo, da je med praksami prilagajanja različnostim dijakov v šolah v največji meri prisotno prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja, pa tudi prilagajanje načrtovanja učnega procesa različnim dijakom in vključevanje v pouk tematik, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti. V bodoče pa bi bilo z drugimi raziskovalnimi pristopi treba proučiti konkretne prakse prilagajanja, ki se jih poslužujejo pedagoški delavci v šolah.

Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)

Soodvisnost izhaja iz vprašanja, na kakšen način strukturirati pravično družbeno okolje, da bo spodbujalo razvoj posameznikove zmožnosti za (so)bivanje v skupnosti. V šoli se to kaže kot skrb za sprejemajočo, spoštljivo in podporno kulturo sobivanja med otroki/mladostniki in odraslimi.

Odnosna raven je v našem šolskem sistemu tradicionalno zapostavljena in raziskovalno manj zanimiva, čeprav je zelo pomembna. V evalvaciji smo ugotovili, da le dobra tretjina vprašanih ocenjuje, da so standardi etičnega delovanja na njihovi šoli visoki, do razlik v oceni pa je prišlo med zaposlenimi na šolah, kjer je več dijakov s PP in dijakov z nižjim SES, kar ocenjujemo kot šibkost. Predlagamo, da naj šole več pozornosti namenijo osveščanju vseh deležnikov o tem vidiku inkluzije (visoki standardi etičnega delovanja, preprečevanje različnih izključujočih praks, spoštovanje med dijaki in zaposlenimi, spoštovanje med dijaki, spoštovanje med zaposlenimi ipd.). Ker so zaznave nizkih standardov etičnega delovanja lahko povezane s slabo šolsko klimo in kulturo, je naš predlog tudi sistematično preverjanje in izboljšanje le-teh.

Ugotovili smo še, da le slaba polovica anketiranih navaja, da povsem drži, da je na šolah prisotno takojšnje odzivanje na različne izključujoče prakse med dijaki in izključujoče prakse zaposlenih do dijakov, slaba polovica pa, da je takojšnje odzivanje v glavnem prisotno. Čeprav ne moremo vedeti, kaj točno si vprašani pod tem predstavljajo, ne moremo oceniti, v kakšni meri gre le za socialno zaželene odgovore, je dejstvo, da so v šoli dolžni reagirati na različne izključujoče prakse, saj so v nasprotnem

primeru odgovorni za posledice. Glede na kompleksnost tematike, bi tudi na tem mestu bilo smiselno to v nadaljevanju dodatno proučiti.

V raziskavi smo zaznali relativno nizko stopnjo medsebojnega spoštovanja v odnosih med zaposlenimi in dijaki, podobno nizka stopnja medsebojnega spoštovanja je bila ugotovljena tudi za zaposlene same. Predvsem pa anketiranci menijo, da je stopnja medsebojnega spoštovanja nizka med dijaki. Slednje morda lahko razložimo kot posledico tega, da so pedagoški delavci pogosto bolj pozorni na konflikte med dijaki, medvrstniško nasilje ali pa lažje opazijo neustrezno kot ustrezno komunikacijo med dijaki. Temu lahko sledi njihovo prepričanje, da med dijaki ni spoštovanja.

Če želimo spodbujati bolj pravično vključenost različnih dijakov, se moramo ukvarjati ne le z izobraževalno, temveč tudi z vzgojno dimenzijo pedagoškega dela, ki vključuje tudi skrb za spoštljive odnose med vsemi udeleženci itd. S tem je povezana naslednja ugotovitev naše evalvacije. Ugotovili smo, da slaba polovica anketiranih navaja, da če želi, se lahko vedno udeleži dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki, dobra tretjina pa, da se v glavnem lahko udeleži. Podoben delež vprašanih ocenjuje, da jih pri tem podpira tudi vodstvo. Nadalje ugotavljamo, da se je več kot polovica anketiranih v tekočem šolskem letu udeležila - ne glede na temo - vsaj enega dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja, dobra četrtnina pa se usposabljanj v tekočem šolskem letu ni udeležila, se je pa v zadnjih treh šolskih letih. Preostali se dodatnega strokovnega usposabljanja/izobraževanja niso udeležili oziroma so se ga udeležili pred več kot tremi leti.

Približno tri četrtine vprašanih se je že udeležilo usposabljanja na temo specifičnega predmetnega področja, ki ga poučujejo, in šolanja na daljavo, zato se v prihodnje nameravajo na teh področjih izobraževati v manjši meri. Redki učitelji (približno vsak šesti) so se v preteklosti udeležili usposabljanj na temo dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja, dva od šestih učiteljev ne čutita potrebe po takih usposabljanjih, preostali (približno polovica oziroma trije od šestih) pa se teh usposabljanj nameravajo udeležiti. Ugotovili smo še, da približno vsak peti učitelj ne čuti potrebe po tem, da bi se udeležil usposabljanj na temo dijakov s PP, dva od petih učiteljev sta se teh usposabljanj že udeležila, dva pa se še nameravata v prihodnje.

Sklenemo lahko, da je treba v prihodnje več pozornosti nameniti takšni ponudbi usposabljanj, da bodo po eni strani enakomerno zastopane različno, tradicionalno zapostavljane skupine dijakov, po drugi strani pa oblikovati mehanizme, da se bodo zaposleni pogosteje udeleževali različnih usposabljanj in se bodo posledično lažje zmogli odzivati na različne izzive, ki jih prinaša prihodnost v vzgoji in izobraževanju.

Število dijakov s PP, dijakov z migrantskim ozadjem in dijakov z nižjim SES na njihovih šolah je glede na ocene anketirancev skladno z uradnimi dosegljivimi podatki (npr. za dijake s PP na spletnih straneh

ministrstva za izobraževanje), so pa med njimi tudi takšni, ki od te povprečne ocene zelo odstopajo. Na eni šoli tako učitelji npr. ocenjujejo, da imajo 80 % dijakov z migrantskim ozadjem.

Naj ob koncu opozorimo še na nekaj omejitev evalvacije. Določene trditve, ki smo jih vključili v vprašalnike, so bile zastavljene preveč kompleksno in so se nanašale na več vsebin (npr. vključenost dijakov v različne aktivnosti, ki potekajo v okviru šole), oz. so morda bile preveč splošne. Druga omejitev, ki jo lahko izpostavimo, je povezana s tem, da v nekaterih primerih nismo zadostno diferencirali trditev glede na posamezne skupine pogosto izključenih dijakov. Hkrati pa sta obe področji, tako inkluzija kot pravičnost, zelo kompleksni, zato bi bilo treba kvantitativno zbiranje podatkov nujno dopolniti tudi z kvalitativnimi metodološkimi pristopi, npr. s fokusnimi intervjuji, opazovanjem ipd.

V. Literatura in viri

Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>

Booth, T. in Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml#indicators>

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. <https://www.ric.si/mma/pravicne-moznosti-izobrazevanja-v-sloveniji-dec-2020/2020122212462063/?m=1608637580>

CPI (2022). Novice, 8. junija 2022. Pridobljeno s : <https://cpi.si/aktualno/novice/podpora-dijakom-tujcem/>

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor* (A. Nagode & K. Bregar-Golobič, Eds.; 1. natis). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ermenc S., K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Ermenc S., K. (2007). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja*. Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko. Novo mesto: Pedagoška obzorja; Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 22(1/2), 128–135.

Ermenc, K. S., Jeznik, K. in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Verlag Dr. Kovač.

Evropska komisija (n.d.). Strategija za mlade 2019-2027. Pridobljeno s: https://europa.eu/youth/strategy_en

Fraser, N., Dahl, M. D., Stoltz, P. in Willig, R. (2004). Recognition, Redistribution and Representation in Capitalist Global Society: An Interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica*, 47(4), 374–382.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K. in Šarić, M. (2021). Soočanje svetovalnih delavk in delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah z epidemijo covid-19. *Sodobna Pedagogika*, 72 = 138(š), 150–167. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2021_soocanje-svetovalnih-delavk-in-delavcev-v-vzgojno-izobrazevalnih-ustanovah-z-epidemijo-covida-19/

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šteh, B., & Šarić, M. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K>

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship* (Vol. 4). International Child Development Centre.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1>

- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov = From the acknowledgment to the recognition of children's and adolescents' identity. *Sodobna Pedagogika*, 66 = 132(1), 46–62.
- Jeznik, K. (2022). Inkluzivnost dodatne podpore in pomoči za učence. *Revija Za Elementarno Izobraževanje = Journal of Elementary Education*, 15(1), 71–90. doi:10.18690/rei.15.1.71-90.2022
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Gregorčič Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., & Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kodelja, Z. (2004). Izobraževanje in Rawlsova načela pravičnosti. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 32, 217/218, str. 393–401.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*. Ljubljana: VIJA.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika* (Posebna številka: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli), 54, str. 24–35.
- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije - med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna Pedagogika*, 64 = 130(2), 76–95.
- Lesar, I. (2018). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. In *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 117–139). Cirius.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna Pedagogika*, 70 = 136(1), 50–69. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2019_izzivi-pedagogike-pri-vpeljevanju-inkluzivnosti-v-solski-sistem/
- Lesar, I. (2022). Kako doseči pravično in inkluzivno izobraževanje? *Novičnik*, 6–11.
- Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/97>
- Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS (2021). <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Nacionalni-prilagoditveni-nacrt.pdf>
- Peček, M., in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Sophia.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- 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
- STAIRS: Country report of Slovenia (2020). <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Country-Report-of-Slovenia.pdf>
- Šarić, M. (2015). Čustva učiteljev: pregled raziskav s psihološke perspektive = Teachers' emotions. *Sodobna Pedagogika*, 66 = 132(4), 10-25.

SURS (2022). Podatkovna baza SiStat. Izobraževanje, srednješolsko izobraževanje. Pridobljeno s: <https://pxweb.stat.si/SiStat/sl/Podrocja/Index/192/izobrazevanje/?srednješolsko-izobrazevanje#235>

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>

Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji = The role of parents in children's educational trajectories in Slovenia. *Sodobna Pedagogika*, 66 = 132(1), 30-45,. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HESOCJQ2>

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>

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Ur.l. RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22 in 158/22 – ZDoh-2AA.

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

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP.

VI. Priloge

1. Priloga A: Metodologija oblikovanja trditvev

Pri oblikovanju trditvev vključenih v vprašalnik smo izhajali iz večdimenzionalnega modela pravičnosti štirih R (Lesar, 2022) in indeksa inkluzije po Booth in Ainscow (2002). Iz slednjega, ki vključuje nabor kazalnikov za merjenje inkluzije na ravni inkluzivne politike, kulture in prakse, smo določili tiste kazalnike, ki po naši presoji odražajo tudi določeno dimenzijo pravičnosti. Na njihovi osnovi smo nadalje oblikovali trditve, ki jih predstavljamo v spodnjih tabelah. Posamezne trditve so bile nekoliko prilagojene glede na skupino anketiranih (učitelji, ravnatelji in šolski svetovalni delavci).

Da je prikaz bolj pregleden, smo uporabili nekatere okrajšave:

Inkluzivna kultura:

- 1.1. Oblikovanje skupnosti
- 1.2. Uvajanje inkluzivnih vrednot

Inkluzivna politika:

- 2.1. Razvijanje šole za vse
- 2.2. Opredelitev pravic pogosto izključenih dijakov

Inkluzivna praksa:

- 3.1. Didaktična podpora pogosto izključenim
- 3.2. Skrb za odnose

Tabela P1: Trditve za oceno redistribucije oz. prerazporejanja (R1)

TRDITVE		INDEKS INKLUZIJE					
		Kultura		Politika		Praksa	
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
Redistribucija oz. porazdeljenost (R1)							
1	Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera, ...)		✓				
2	Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.			✓			
3	Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč.				✓		
4	Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč.				✓		
5	Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.						✓
6	Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.				✓		
7	Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.			✓			

Za redistributivno dimenzijo pravičnosti (R1) smo oblikovali sedem trditev. Največ, to je pet, se jih je nanašalo na kriterije inkluzivne politike v smislu ustreznih sistemskih rešitev za vse (Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene; Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo) ter *opredelitev pravic pogosto izključenih dijakov* (Na šoli so zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč; učno pomoč; Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov). Ena trditev se nanaša na raven inkluzivne kulture v smislu *uvajanja inkluzivnih vrednot* (Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera, ...)), ena pa na inkluzivno prakso v smislu *skrbi za medsebojne odnose* (Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov).

Trditve so bile oblikovane glede na teoretsko predpostavko o tem, da je redistributivni vidik pravičnosti povezan predvsem s sistemskimi rešitvami in pravicami, ki so omogočene v skupnosti, da pridemo do bolj pravične porazdelitve osnovnih dobrin na način, da imajo od tega največ koristi najšibkejši v skupnosti.

Tabela P2: Trditve za oceno reprezentacije oz. zastopanosti (R2)

TRDITVE		INDEKS INKLUZIJE					
		Kultura		Politika		Praksa	
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
Reprezentacija oz. zastopanost (R2)							
1	Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.		✓				
2	Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.		✓				
3	Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih , ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).					✓	
4	Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo .		✓				
5	Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.		✓				
6	Dijaki si med seboj pomagajo .	✓					
7	Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.					✓	

Pet od sedmih oblikovanih trditev vezanih na reprezentativno dimenzijo pravičnosti (R2) se je nanašalo na inkluzivno kulturo. Od tega štiri na *uvajanje inkluzivnih vrednot* (Načrtno pogovarjanje o razumevanju pojma inkluzija, poenoteno razumevanje le-tega; vključitev v razvojni načrt in dobro sodelovanje s starši), ena pa na *oblikovanje skupnosti* (Dijaki si med seboj pomagajo). Dve trditvi sta se nanašali na inkluzivno prakso in nadalje *didaktično podporo* v povezavi z dijaki in njihovim sodelovanjem pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom in dijaško skupnostjo kot enakovredno partnerico pri urejanju skupnih vprašanj na šoli.

Razvidno je, da je pri tej dimenziji pravičnosti v ospredju vidik inkluzivne kulture, ki se navadno vzpostavlja na ravni konkretne ustanove, težje pa jo lahko vzpostavljamo s pomočjo različnih sistemskih politik in rešitev, čeprav so tudi te nujne in smiselne.

Tabela P3: Trditve za oceno rekognicije oz. pripoznanja (R3)

TRDITVE		INDEKS INKLUZIJE					
		Kultura		Politika		Praksa	
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
Rekognicija oz. pripoznanje (R3)							
1	Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.			✓			
2	Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.				✓		
3	Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.				✓		
4	Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.					✓	
5	V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.					✓	
6	Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami .					✓	
7	Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem .					✓	
8	Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom .					✓	

Rekognitivna dimenzija pravičnosti (R3) se nanaša predvsem na inkluzivno prakso konkretne vzgojno izobraževalne ustanove in tam zaposlene. Trditve so se nanašale na *didaktični vidik pedagoškega dela*: prilagajanje učnega procesa; načrtovanje tem, ki se nanašajo na drugačnost; na sodelovanje med učitelji na ravni načrtovanja, poučevanja in evalvacije učnega procesa za različne pogosto izključene

skupine. Da bi ugotovili morebitne razlike med odgovori glede na skupine pogosto izključenih, smo trditve oblikovali ločeno za tri skupine, dijake s posebnimi potrebami, dijake z migrantskim ozadjem ter dijake z nižjim SES.

Tabela P4: Trditve za oceno relacionalnosti oz. soodvisnosti (R4)

TRDITVE		INDEKS INKLUZIJE					
		Kultura		Politika		Praksa	
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
Relacionalnost oz. soodvisnost (R4)							
1	Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.		✓				
2	Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.		✓				
3	Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.		✓				
4	Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.				✓		
5	Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.				✓		
6	Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.	✓					
7	Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.	✓					
8	Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.	✓					

Tudi pri sklopu vezanem na relacionalno dimenzijo pravičnosti smo največ trditev oblikovali na ravni *inkluzivne kulture*, ki se nanaša predvsem na raven delovanja konkretne vzgojno-izobraževalne ustanove (spoštovanje; odziv na različne izključujoče prakse; etični standardi delovanja). Dve trditvi sta se nanašali na možnosti udeležbe na dodatnem izobraževanju zaposlenih in gre bolj za ravne inkluzivne politike.

2. Priloga B: Vprašalnik za učitelje

Pozdravljeni,

namen raziskave je ugotoviti inkluzivno naravnost slovenskih srednjih poklicnih in strokovnih šol.

Sodelovanje učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju je za raziskavo ključno, saj le z vašimi odgovori lahko dobimo vpogled v šolsko okolje.

Če ste zaposleni na več kot eni šoli, izberite eno od teh šol, za katero boste podajali odgovore.

Anketa je anonimna, za izpolnjevanje pa boste potrebovali približno 15 minut časa. Zbrani podatki bodo analizirani in uporabljeni izključno za izvedbo te raziskave.

Najlepša hvala za sodelovanje!

Barbara Bauman in sodelavci

Center RS za poklicno izobraževanje

1. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera, ...)					
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.					
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.					
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.					
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.					

2. Zaposleni za učno in dodatno učno pomoč

	Ne drži	Drži	Ne vem
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč.			
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč.			

3. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.					
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.					
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).					
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.					
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.					
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.					
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.					

4. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.					
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.					
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.					
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.					
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.					

5. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.					
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.					
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.					
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.					
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.					
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.					
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.					
Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.					

6. Šola, na kateri sem zaposlen/zaposlena je:

- a) samostojna šola,
- b) del šolskega centra.

7. Koliko dijakov obiskuje vašo šolo (ne celoten šolski center)?

- a) Do 150
- b) 151 – 300
- c) 301 – 500
- d) 501 – 1000
- e) Več kot 1000

8. Ocenite delež fantov na vaši šoli: _____ %

9. Ocenite delež deklet na vaši šoli: _____ %

10. Ocenite, kolikšen delež dijakov vaše šole je dijakov:

s posebnimi potrebami (PP): _____ %

z nižjim socialno – ekonomskim statusom (SES): _____ %

z migrantskim ozadjem (to so dijaki begunci in predstavniki prve, druge in tretje generacije priseljencev): _____ %

11. Ali ste v tem šolskem letu poučevali dijaka:

	DA	NE	NE VEM
s posebnimi potrebami			
z migrantskim ozadjem			
z nižjim socialno-ekonomskim statusom			

12. Dodatnega strokovnega usposabljanja oziroma izobraževanja sem se nazadnje udeležil/a:

- a) v tem šolskem letu,
- b) v preteklem šolskem letu,
- c) v zadnjih treh letih,
- d) v zadnjih petih letih,
- e) nisem se udeležil/a oziroma sem se udeležil/a več kot pet let nazaj.

13. Ali ste se udeležili usposabljanj, povezanih s spodaj navedenimi tematikami?

Lahko označite več odgovorov.

	Sem se udeležil/a	Se bom udeležil/a	Ne čutim potrebe
Specifično predmetno področje, ki ga poučujem.			
Šolanje na daljavo			
Dijaki s posebnimi potrebami			
Dijaki z migrantskim ozadjem			
Dijaki, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja			

14. Vaš spol:

- a) moški
- b) ženski
- c) ne želim se opredeliti

15. Zaposlen/zaposlena sem kot učitelj/učiteljica:

- a) splošno izobraževalnih predmetov,
- b) strokovno teoretičnih vsebin,
- c) praktičnega pouka,
- d) strokovno teoretičnih vsebin in praktičnega pouka.

16. Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju:

- a) Do 5 let,
- b) 6 let – 10 let,
- c) 11 let – 20 let,
- d) več kot 20 let.

17. Statistična regija vaše šole:

- a) gorenjska,
- b) pomurska,
- c) koroška,
- d) podravska,

- e) savinjska,
- f) goriška,
- g) osrednjeslovenska,
- h) posavska,
- i) primorsko – notranjska,
- j) obalno – kraška,
- k) jugovzhodna Slovenija.

3. Priloga C: Vprašalnik za ravnatelje/pomočnike ravnateljev

Pozdravljeni,

namen raziskave je ugotoviti inkluzivno naravnost slovenskih srednjih poklicnih in strokovnih šol.

Sodelovanje vodstva šole v poklicnem in strokovnem izobraževanju je za raziskavo ključno, saj le z vašimi odgovori lahko dobimo vpogled v šolsko okolje.

Anketa je anonimna, za izpolnjevanje pa boste potrebovali približno 15 minut časa. Zbrani podatki bodo analizirani in uporabljeni izključno za izvedbo te raziskave.

Najlepša hvala za sodelovanje!

Barbara Bauman in sodelavci

Center RS za poklicno izobraževanje

1. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera,)					
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.					
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.					
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.					
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.					

2. Zaposleni za učno in dodatno učno pomoč

	Ne drži	Drži	Ne vem
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč.			
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč.			

3. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.					
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.					
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).					
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.					
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.					
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.					
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.					

4. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.					
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.					
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.					
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.					
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.					

5. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.					
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.					
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.					
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.					
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.					
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.					
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.					
Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.					

6. Šola, na kateri sem zaposlen/zaposlena je:

- a) samostojna šola,
- b) del šolskega centra.

7. Koliko dijakov obiskuje vašo šolo (ne celoten šolski center)?

- a) Do 150
- b) 151 – 300
- c) 301 – 500
- d) 501 – 1000
- e) Več kot 1000

8. Kolikšen je delež fantov na vaši šoli: _____ %

9. Kolikšen je delež deklet na vaši šoli: _____ %

10. Ocenite, kolikšen delež dijakov vaše šole je dijakov:

s posebnimi potrebami (PP): _____ %

z nižjim socialno – ekonomskim statusom (SES): _____ %

z migrantskim ozadjem (to so dijaki begunci in predstavniki prve, druge in tretje generacije priseljencev): _____ %

11. Dodatnega strokovnega usposabljanja oziroma izobraževanja sem se nazadnje udeležil/a:

- a) v tem šolskem letu,
- b) v preteklem šolskem letu,
- c) v zadnjih treh letih,
- d) v zadnjih petih letih,
- e) nisem se udeležil/a oziroma sem se udeležil/a več kot pet let nazaj.

12. Ali ste se udeležili usposabljanj, povezanih s spodaj navedenimi tematikami?

Lahko označite več odgovorov.

	Sem se udeležil/a	Se bom udeležil/a	Ne čutim potrebe
Specifično predmetno področje, ki ga poučujem.			
Šolanje na daljavo			
Dijaki s posebnimi potrebami			
Dijaki z migrantskim ozadjem			
Dijaki, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja			

14. Vaš spol:

- a) moški
- b) ženski
- c) ne želim se opredeliti

15. Zaposlen/zaposlena sem kot:

- a) ravnatelj/ravnateljica,
- b) pomočnik/pomočnica ravnatelja/ravnateljice

16. Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju:

- a) Do 5 let,
- b) 6 let – 10 let,
- c) 11 let – 20 let,
- d) več kot 20 let.

17. Statistična regija vaše šole:

- a) gorenjska,
- b) pomurska,
- c) koroška,
- d) podravska,
- e) savinjska,
- f) goriška,
- g) osrednjeslovenska,
- h) posavska,
- i) primorsko – notranjska,
- j) obalno – kraška,
- k) jugovzhodna Slovenija.

4. Priloga D: Vprašalnik za šolske svetovalne delavce

Pozdravljeni,

namen raziskave je ugotoviti inkluzivno naravnost slovenskih srednjih poklicnih in strokovnih šol.

Sodelovanje šolske svetovalne službe v poklicnem in strokovnem izobraževanju je za raziskavo ključno, saj le z vašimi odgovori lahko dobimo vpogled v šolsko okolje.

Če ste zaposleni na več kot eni šoli, izberite eno od teh šol, za katero boste podajali odgovore.

Anketa je anonimna, za izpolnjevanje pa boste potrebovali približno 15 minut časa. Zbrani podatki bodo analizirani in uporabljeni izključno za izvedbo te raziskave. Najlepša hvala za sodelovanje!

Barbara Bauman in sodelavci

Center RS za poklicno izobraževanje

1. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Zaposleni na naši šoli si prizadevamo za odpravljanje ovir pri doseganju ciljev dijakov na vseh področjih (učenje, interesne dejavnosti, osebni razvoj, kariera,)					
Šola organizira razrede/oddelke in učne skupine tako, da so čim bolj heterogene.					
Finančna sredstva šolskega sklada se smiselno porabljajo za zagotavljanje enakih možnosti dijakov.					
Razvojni načrt naše šole in iz njega izhajajoče prakse učinkovito zmanjšujejo ovire pri učenju in participaciji vseh dijakov.					
Vsem novim dijakom pomagamo, da se čim prej privadijo na šolo.					

2. Zaposleni za učno in dodatno učno pomoč

	Ne drži	Drži	Ne vem
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo učno pomoč.			
Na naši šoli imamo zaposlene osebe, ki izvajajo samo dodatno strokovno pomoč.			

3. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Na naši šoli se načrtno pogovarjamo o razumevanju pojma inkluzija.					
Na naši šoli imamo poenoteno razumevanje inkluzivne šole.					
Na naši šoli dijaki sodelujejo tudi pri dejavnostih, ki niso povezane s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti).					
Na naši šoli pedagoški delavci s starši dobro sodelujemo.					
Opredelitev inkluzije/vključujoče šole in iz nje izhajajoče prakse (organizacija in prilagoditve pouka itd.) so vključene v razvojni načrt naše šole.					
Dijaki na naši šoli si med seboj pomagajo.					
Dijaška skupnost na šoli je enakovreden partner pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitvi šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte itd.					

4. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Bolje bi bilo, da se na našo šolo ne bi vpisovali dijaki s posebnimi potrebami in migrantskim ozadjem.					
Preverjanje in ocenjevanje znanja zaposleni smiselno prilagajamo različnim dijakom.					
Na naši šoli so žrtve medvrstniškega nasilja večinoma dijaki iz ranljivih skupin.					
Ko načrtujemo učni proces, se zaposleni uspešno prilagajamo vsem različnim dijakom.					
V svoje pedagoško delo načrtno vključujem teme, ki se nanašajo na razumevanje drugačnosti.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake s posebnimi potrebami.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z migrantskim ozadjem.					
Zaposleni med seboj sodelujemo pri načrtovanju, poučevanju in evalvaciji učnega procesa za dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom.					

5. Prosimo, da izrazite strinjanje z naslednjimi trditvami:

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	V glavnem drži	Popolnoma drži	Ne morem se opredeliti
Standardi etičnega delovanja na naši šoli so zelo visoki.					
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse med dijaki.					
Na šoli se takoj odzovemo na različne izključujoče prakse zaposlenih do dijakov.					
Na naši šoli vodstvo spodbuja dodatno izobraževanje na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.					
Če želim, se lahko vedno udeležim dodatnega izobraževanja na temo inkluzivne šole/raznolikosti med dijaki.					
Na naši šoli se zaposleni in dijaki med seboj spoštujemo.					
Na naši šoli se dijaki med seboj spoštujejo.					
Na naši šoli se zaposleni med seboj spoštujemo.					

6. Šola, na kateri sem zaposlen/zaposlena je:

- a) samostojna šola,
- b) del šolskega centra.

7. Koliko dijakov obiskuje vašo šolo (ne celoten šolski center)?

- a) Do 150
- b) 151 – 300
- c) 301 – 500
- d) 501 – 1000
- e) Več kot 1000

8. Kolikšen je delež fantov na vaši šoli: _____ %

9. Kolikšen je delež deklet na vaši šoli: _____ %

10. Ocenite, kolikšen delež dijakov vaše šole je dijakov:

s posebnimi potrebami (PP): _____ %

z nižjim socialno – ekonomskim statusom (SES): _____ %

z migrantskim ozadjem (to so dijaki begunci in predstavniki prve, druge in tretje generacije priseljencev): _____ %

11. Ali ste v tem šolskem letu poučevali dijaka:

	DA	NE	NE VEM
s posebnimi potrebami			
z migrantskim ozadjem			
z nižjim socialno-ekonomskim statusom			

12. Dodatnega strokovnega usposabljanja oziroma izobraževanja sem se nazadnje udeležil/a:

- v tem šolskem letu,
- v preteklem šolskem letu,
- v zadnjih treh letih,
- v zadnjih petih letih,
- nisem se udeležil/a oziroma sem se udeležil/a več kot pet let nazaj.

13. Ali ste se udeležili usposabljanj, povezanih s spodaj navedenimi tematikami?

Lahko označite več odgovorov.

	Sem se udeležil/a	Se bom udeležil/a	Ne čutim potrebe
Specifično predmetno področje, ki ga poučujem.			
Šolanje na daljavo			
Dijaki s posebnimi potrebami			
Dijaki z migrantskim ozadjem			
Dijaki, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja			

14. Vaš spol:

- moški
- ženski
- ne želim se opredeliti

15. Koliko oseb je na vaši šoli zaposlenih v svetovalni službi?

16. Smer vašega študija:

Možnih je več odgovorov

- pedagogika,
- psihologija,
- socialno delo,
- specialna pedagogika,
- socialna pedagogika,
- inkluzivna pedagogika
- drugo (napišite, kaj):

17. Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju:

- a) Do 5 let,
- b) 6 let – 10 let,
- c) 11 let – 20 let,
- d) več kot 20 let.

18. Statistična regija vaše šole:

- a) gorenjska,
- b) pomurska,
- c) koroška,
- d) podravska,
- e) savinjska,
- f) goriška,
- g) osrednjeslovenska,
- h) posavska,
- i) primorsko – notranjska,
- j) obalno – kraška,
- k) jugovzhodna Slovenija.