

# Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih



Januar 2010

Avtorji: Konzorcij projekta Included

Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih

Januar 2010, Andragoški center Republike Slovenije

Jezikovni pregled: Damjana Bračič

Prevod: Jožica Vrečer

Za izdajatelja: mag. Andrej Sotošek

Izdano s podporo: Evropske komisije in Ministrstva za šolstvo in šport

Recenzentki: dr. Natalija Vrečer, dr. Petra Javrh

Naslov izvirnika: Actions for success in schools in Europe

Pisec spremne besede: dr. Angelca Ivančič

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37(4)(0.034.2)

ANALIZA dobrih praks v evropskih šolskih sistemih [Elektronski vir] / avtorji Konzorcij projekta Included ; prevod Jožica Vrečer ; pisec spremne besede Angelca Ivančič. - El. knjiga. - Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, 2010

Način dostopa (URL): [http://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza\\_dobrih\\_praks\\_v\\_evropskih\\_solskih\\_sistemih.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza_dobrih_praks_v_evropskih_solskih_sistemih.pdf). - Prevod dela: Actions for success in schools in Europe

ISBN 978-961-6130-93-6

249367296

# Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih

Januar 2010



Pričujoča publikacija je nastala s finančno podporo Evropske komisije, direktorata za raziskave, **6. okvirnega programa – Državljeni in upravljanje v družbi znanja** (Pogodba št. 028603). Izid publikacije je podprlo tudi Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Informacije in stališča v publikaciji so stališča avtorjev in ni nujno, da odražajo uradno mnenje Evropske komisije. Niti Evropska komisija, njena telesa niti katera druga oseba, ki deluje v njenem imenu, ni odgovorna za uporabo informacij, ki so navedene v pričujoči publikaciji.



# kazalo

Vključujoč izobraževalni sistem – med normo in prakso.....	7
Povzetek.....	16
Uvod.....	16
Metodologija.....	17
Načini razvrščanja učencev in dijakov in šolski uspeh.....	18
Avtorji publikacije.....	22
Podatki o projektu.....	24
Uvod.....	27
<b>Poglavje 1: Kaj do zdaj vemo o razvrščanju učencev in dijakov in akademskimi rezultati.....</b>	<b>32</b>
1.1 Zunanja diferenciacija. Različne šole pomenijo neenakopravne možnosti.....	32
1.2 Notranja diferenciacija. Razlike v poučevanju različnih učencev: večanje neenakosti znotraj šol.....	41
1.3 Vrste nivojskega pouka v Evropi.....	49
1.4 Heterogene skupine. Učinki poučevanja različnih učencev in dijakov v eni skupini.....	50
<b>Poglavje 2: Kako lahko razvrstimo učence in dijake in uporabimo razpoložljive vire, da dosežemo akademski uspeh za vse? Mešani razredi, nivojski pouk in vključevanje.....</b>	<b>54</b>
2.1 Heterogene skupine, posledica katerih je šolski neuspeh in heterogene skupine, posledica katerih je šolski uspeh.....	54
2.2 Nejasnosti med mešanimi razredi in vključevanjem v raziskavah.....	61
2.3 Vrste vključevanja v Evropi. Opis obstoječih praks.....	64
<b>Poglavje 3: Izobraževanje in udeležba družbenih agensov: spodbujanje akademskega uspeha s pomočjo skupnosti.....</b>	<b>67</b>

3.1 Vloga izobraževanja družin in premagovanje socialne izključenosti.....	67
3.2 Pet vrst družinske participacije in participacije skupnosti v šolah in njihov učinek na vključenost v izobraževanje in socialno vključevanje.....	74
Ugotovitve.....	88
Priporočila.....	92

## Vključujoč izobraževalni sistem – med normo in prakso

Z razvojem modernih industrijskih družb so se pojavile potrebe po ustrezno usposobljeni delovni sili, po drugi strani pa se je uveljavila nova paradigma, po kateri liberalni kapitalizem z izobraževalnim sistemom omogoča vsem, ki so sposobni in so se pripravljene potruditi, priložnost za socialno napredovanje, saj doseganje socialnega položaja ni več odvisno od socialnega izvora, marveč od lastnih dosežkov posameznikov. V obdobju po drugi svetovni vojni je osnovnošolsko izobraževanje postalo praktično univerzalno. Skoraj vsepovsod, od razvitih zahodnih držav do komunističnega sveta, so se vlade zavezale ukrepom, ki bodo končali ločevanje evropskega srednješolskega izobraževanja na elitno in neelitno in povečali obseg generacij, ki vstopajo v univerzitetno izobraževanje, kar naj bi poleg zagotavljanja potrebnih kvalifikacij za gospodarstvo prispevalo tudi k večji enakosti priložnosti za izobraževanje.<sup>1</sup>

Vendar številne mednarodne primerjalne študije opozarjajo, da se v družbah oblikujejo vedno novi in novi mehanizmi, ki pripadnikom nekaterih družbenih skupin preprečujejo dostop do najvišjih izobrazbenih ravni. Obsežne komparativne študije ugotavljajo, da je v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja res prišlo do ekspanzije izobraževanja na sekundarni ravni, vendar je le malo držav, kjer bi bile presežene socialne neenakosti, izhajajoče iz socialnega porekla. Res je mladim iz nižjih socialnih slojev omogočena pridobitev srednješolske izobrazbe, vendar pa se ohranjata neenakost in elitizem v obliki diferenciacije na poklicno in splošno akademsko izobraževanje. V poklicno izobraževanje, ki je namenjeno zgodnji zaposlitvi, se po pravilu vključujejo mladi iz socialno deprivilegiranih slojev. Kot posebej izpostavljene skupine se največkrat obravnavajo etnične manjšine, otroci priseljencev, ženske in osebe s posebnimi potrebami. Tradicionalno se je za te skupine izobraževanje največkrat organiziralo ločeno, v novejšem obdobju pa je velik poudarek na zagotavljanju enakih izobraževalnih priložnosti z oblikovanjem inkluzivnih izobraževalnih sistemov.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> prim. R. Boudon, *The logic of sociological explanation*, (Harmonsworth: Penguin Books, 1974).

<sup>2</sup> UNESCO, *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & a Vision* (Conceptual Paper), 2003. <http://www.unesco.org/education/inclusive> (15. 11. 2009).  
CEC (2006). *Efficiency and Equity in European education and training systems*. SEC(2006) 1096; {COM(2006) 481 final}.  
Wößman L. in G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytic Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economic of Education (EENEE), 2006.

V Sloveniji kot delu nekdanje SFRJ sta bili v obdobju socializma močno poudarjeni načeli enakosti in solidarnosti, kar je odsevalo tudi v nacionalnem izobraževalnem sistemu. Lahko bi trdili, da izobrazba v socializmu ni predstavljala posebne družbene vrednote. Dostop do uglednejših položajev na trgu dela je le delno temeljil na individualnih izobrazbenih dosežkih. Njihovo podcenjevanje je bilo najočitneje izraženo z uravnilovko plač. Izobraževalna reforma, izvedena v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja, je celo odpravila gimnazije in vse srednješolsko izobraževanje poklicno obarvala, ker je bilo ideološko nesprejemljivo za tedanjo socialistično ureditev, da bi izobraževalni sistem prispeval h kreiranju elit. Poleg učencev s posebnimi potrebami, ki jih je sistem usmerjal v segregirano izobraževanje, so bili najbolj prikrajšana skupina otroci iz kmečkega okolja. Bili so najmanj uspešni v osnovnošolskem izobraževanju, najredkeje so nadaljevali šolanje po končani osnovni šoli, vpisovali so se v manj zahtevne izobraževalne programe. Med udeleženci terciarnega izobraževanja so bili mladi iz kmečkih družin prave bele vrane.

S prehodom v tržno gospodarstvo je prišlo do pomembnih premikov na tem področju. Sistem formalnega izobraževanja pomeni glavno sredstvo socialne integracije, kar je pripeljalo tudi do neusmiljenega tekmovanja za doseganje višjih stopenj izobrazbe. Danes tako že 60 odstotkov generacije nadaljuje šolanje na eni od oblik terciarnega izobraževanja.<sup>3</sup> Izobraževalni dosežki so tesno povezani z možnostmi dostopa do stabilnejših zaposlitvenih položajev. Dosežena izobrazba ne določa samo trajanja čakanja na prvo pomembnejšo zaposlitev na prehodu iz izobraževanja v zaposlitev, marveč pomembno določa poklicni položaj, dosežen ob prvi zaposlitvi, od katerega je še vedno močno odvisna nadaljnja poklicna kariera.<sup>4</sup> Kot kažejo preučevanja in ukrepi, ki so na razpolago po zaključenem mladinskem izobraževanju (nadaljevalno izobraževanje, izobraževanje kot druga priložnost, izobraževanje odraslih), udeleženci izobraževanja težko nadomestijo izobrazbene primanjkljaje iz mladinskega izobraževanja. Ljudje, ki si niso pridobili pozitivnih izobraževalnih izkušenj v mladosti, so le redko motivirani za izobraževanje v odraslosti. V programe formalnega

---

<sup>3</sup> A. Ivančič, „Slovenia“. V: Kogan, Irena (ur.), Gebel, Michael (ur.), Noelke, Clemens (ur.). *Europe enlarged: a handbook of education, labour and welfare regimes in Central and Eastern Europe*. Bristol: Policy Press, 2008, str. 353–377.

<sup>4</sup> M. Ignjatović, A. Ivančič, *Education as a crucial factor for access to first more rewarding job after graduation – some evidence for Slovenia*. Prispevek na mednarodni konferenci DECOWE, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 23.–24. september 2009, 2009.



izobraževanja se vključi le okoli 8 odstotkov prebivalstva, pri čemer je med njimi veliko oseb, ki imajo vsaj popolno srednješolsko izobrazbo in si želijo pridobiti terciarno izobrazbo za napredovanje. Tudi značilnosti vključevanja odraslih v neformalno izobraževanje kažejo, da je popolna srednješolska izobrazba tista prelomnica, ki pospešuje vključevanje odraslih v te oblike izobraževanja in učenja.<sup>5</sup> Tudi dosežki pismenosti odraslih v Sloveniji so po ugotovitvah mednarodne raziskave o pismenosti<sup>6</sup> najmočnejše povezani z doseženo formalno izobrazbo, še vedno pa se kaže tudi vpliv socialnega okolja (izobrazba staršev). Izobraževanje odraslih namesto zmanjševanja izobrazbenih razlik, generiranih v mladinskem izobraževanju, te oblike še pogloblja in tako postaja dodaten dejavnik družbene marginalizacije in izključevanja prikrajšanih skupin. Zato je pomembno, da izobraževalni sistem vključuje sistemske in izvedbene mehanizme, ki vsem, ne glede na njihove značilnosti, zagotavljajo priložnosti za razvoj vseh njihovih potencialov.

Če izvzamemo otroke, ki so izpostavljeni revščini, raziskovalci ugotavljajo, da doživljajo v Sloveniji poleg učencev s posebnimi potrebami izključevalne odnose najpogosteje učenci iz etničnih manjšin, torej Romi in otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije.<sup>7</sup>

Izobraževalne reforme, izpeljane v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, posvečajo veliko pozornosti vprašanju zagotavljanja enakih možnosti za izobraževanje. Formalni okvir, ki jih konceptualno-strateško določa Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, izpeljani pa so v zakonih, pravilnikih, izobraževalnih programih in drugih formalnih aktih, kažejo, da Slovenija teži k vpeljavi celovitega in visokokakovostnega izobraževanja, ki je dostopno toliko ljudem, kot je

---

<sup>5</sup> V. A. Mohorčič Špolar, A. Ivančič, J. Mirčeva, M. Radovan, *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2006.  
[http://porocila.acs.si/datoteke/Model%20poklicne%20kariere%20\\_koncni%20txt\\_.pdf](http://porocila.acs.si/datoteke/Model%20poklicne%20kariere%20_koncni%20txt_.pdf) (18. 11. 2009)

<sup>6</sup> OECD, Statistics Canada. *Literacy in the Information Age*. 2000.

<sup>7</sup> Po podatkih popisa prebivalstva iz leta 2002 v Sloveniji živi 16,97 odstotka prebivalcev, ki se ne opredeljujejo za pripadnike slovenskega naroda, 12,3 odstotka prebivalcev pa navaja, da za materni jezik nima slovenščine. Med njimi se je samo 0,2 odstotka popisanih opredelilo za italijanščino in 0,4 odstotka za madžarščino kot materni jezik; 0,2 odstotka prebivalcev se je opredelilo za romščino. Za materinščino se ni opredelilo 2,7 odstotka prebivalcev, kar pomeni, da je večina govorcev drugih maternih jezikov nekdanje Jugoslavije. Po neuradnih podatkih je ljudi, katerih materni jezik ni slovenščina, več. Romov je npr. po neuradnih podatkih okoli 0,5 odstotka  
I. Lesar, *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko in andragogiko, 2007. <http://www.dlib.si> (10. 9. 2009)

mogoče<sup>8</sup> To izhaja tudi iz temeljnih načel slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja, kot so: načelo enakih možnosti, možnost izbire, pluralnost kultur in znanja<sup>9</sup>. Za njihovo uresničevanje pa so na vseh ravneh izobraževanja predvideni mehanizmi, ki zadevajo: izboljšanje prehodnosti med različnimi ravni izobraževanja, organizacijo dodatnih dejavnosti v podporo otrokom iz kulturno in socialno prikrajšanih okolij, povečanje priložnosti za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter enakopravnost spolov. Pri tem je posebej poudarjena zahteva, da mora biti načelo enakih možnosti usklajeno z zahtevami za izboljšanje kakovosti in upoštevanjem kulturne pluralnosti.

Pri uresničevanju načela enakih možnosti se posveča veliko pozornosti predšolski vzgoji, ki naj bi pomembno prispevala k preseganju primanjkljajev, s katerimi se srečujejo otroci iz socialno prikrajšanih okolij. Z različnimi ukrepi je bilo doseženo, da je bilo leta 2005 vključenih v predšolsko vzgojo že blizu 80 odstotkov otrok od tretjega leta starosti naprej.<sup>10</sup>

Tudi na osnovnošolski ravni obstaja veliko mehanizmov za odpravljanje ovir pri doseganju boljših učnih dosežkov, ki izhajajo iz socialnega in kulturnega okolja in iz nekaterih osebnih značilnosti otrok (otroci s posebnimi potrebami). Po drugi strani pa se uvajajo tudi nekatere oblike diferenciacije v razredih, ki učence organizirajo v homogene skupine glede na njihove dosežke v znanju (nivojski pouk), za katere raziskave v drugih državah kažejo, da ne izboljšujejo dosežkov prikrajšanih skupin, celo nasprotno, zato jih opuščajo. Nivojski pouk je bil sicer kot sistemski ukrep leta 2006 opuščen, hkrati pa je šolam prepuščeno, da pouk organizirajo tako, da bo zagotavljal čim učinkovitejše doseganje učnih ciljev.

Po rezultatih mednarodne raziskave PISA (2006) 46 odstotkov variance v dosežkih naravoslovne pismenosti pri slovenskih petnajstletnikih pojasnjujejo ekonomski, socialni in kulturni dejavniki.<sup>11</sup> To pomeni, da sedanje rešitve za preseganje negativnih učinkov šibkejših socialnih okolij na učni uspeh ne dajejo pričakovanih rezultatov.

---

<sup>8</sup> J. Krek (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995.

<sup>9</sup> Ibid., str. 39–48.

<sup>10</sup> A. Ivančič, „Slovenia“.

<sup>11</sup> I. Lesar, *Sodobna pedagogika* 1/2009, str. 334–348.

Kritični analitiki urejenosti možnosti oblikovanja inkluzivno naravnanih šol v ključnih slovenskih strateških in političnih dokumentih na področju izobraževanja ugotavljajo, da to ni spodbudno. Na načelni ravni se zavzemamo za inkluzivne šole, vendar podroben pregled načel v konceptualno strateških in zakonskih dokumentih, še bolj pa implementacije v praksi opozarjajo, da so predvideni ukrepi usmerjeni v doseganje znanja, medtem ko so drugi vidiki razvoja učencev potisnjeni bolj v ozadje. Še več, na ravni zakonodaje nekateri ugotavljajo tudi protislovja. Lesar<sup>12</sup> tako opozarja, „da splošna načela govorijo tako o pravičnosti šole kot tudi o enakih možnosti in pravici posameznika do drugačnosti, pa vendar se gradi na predpostavki, da se bodo drugačni učenci čim prej in čim bolje prilagodili obstoječemu sistemu ter se asimilirali v okolje.“<sup>13</sup>

Tudi v Sloveniji prihaja do zelo velikega osipa romskih učencev (zlasti v višjih razredih osnovne šole) in do bistveno slabšega učnega uspeha. Dosedanja praksa kaže tudi njihovo nenavadno pogosto preusmerjanje v osnovne šole s prilagojenim programom.<sup>14</sup> Na nacionalni ravni je bila sprejeta posebna strategija izobraževanja Romov<sup>15</sup>, ki predstavlja vrsto ukrepov za izboljšanje razmer na tem področju. Trenutno stanje je tako, da prevladujeta dve obliki – vključenost v heterogene oddelke v rednih šolah in šolanje v posebnih šolah. V bližnji preteklosti so delovali tudi **delno homogeni oddelki**, ko so romske učence posebej poučevali pri nekaterih predmetih (slovenski jezik, matematika, spoznavanje narave in družbe), in popolnoma **homogeni oddelki** na rednih osnovnih šolah, ki jih je ta *strategija* označila kot strokovno nesprejemljive, pa se ne glede na to v nekaterih primerih še ohranjajo. Področje izobraževanja Romov je tako še vedno precej problematično in neuskkljeno celo z nekaterimi mednarodnimi dokumenti, katerih podpisnica je Slovenija.

---

<sup>12</sup> Lesar, *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija*.

<sup>13</sup> Ibid., str.5.

<sup>14</sup> V šol. letu 2002/2003 je bilo v Sloveniji 1.223 romskih učencev v rednih osnovnih šolah, 126 pa jih je bilo vključenih v OŠPP (v primerjavi z deležem vseh učencev v OŠPP, ki je 1,48-odstoten, je delež romskih učencev sedemkrat višji – 9,3-odstoten).

<sup>15</sup> *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS, 2004.

Druga kategorija, ki jo lahko izpostavimo, so otroci priseljencev. Ti imajo v skladu z Zakonom o osnovni šoli<sup>16</sup> pravico do brezplačnega osnovnega šolanja. Brezplačno šolanje na srednjem in visokošolskem programu jim je zagotovljeno, kadar je izpolnjen pogoj vzajemnosti med državama. Nekateri raziskovalni rezultati opozarjajo, da otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije dosegajo nižje učne rezultate, zato se njihova možnost prehajanja po socialni lestvici bistveno manjša<sup>17</sup>. Nadaljnje ugotavljanje vpliva izobrazbe staršev na vključenost mladostnikov v najzahtevnejše srednješolske programe potrjuje ugotovitve mnogih tovrstnih raziskav pri nas in po svetu, da je izobraževanje v gimnazijskih programih tesno povezano z narodnostjo in s povprečno izobrazbo staršev. Ker imajo praviloma priseljenci v Sloveniji nizko stopnjo izobrazbe in manj ugoden ekonomski položaj, so učenci in dijaki priseljencev dejansko dvakrat prikrajšani: kot pripadniki manjšine, ki se zaradi jezikovnih in kulturnih razlik nekoliko težje vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem, in kot člani družin manj izobraženih staršev, ki živijo v bistveno bolj neugodnih socialno-ekonomskih okoliščinah.

Peček in Lesar<sup>18</sup> opozarjata, da je občutno slabši učni uspeh otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije v osnovni šoli ugotovil tudi raziskovalni projekt *Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik*.<sup>19</sup>

Kot poudarja Skubic Ermenc<sup>20</sup>, izvajanje zakonsko predvidenih možnosti v praksi z vidika učnega uspeha ni dovolj učinkovito, saj ne prispeva k reševanju jezikovnih in kulturnih ovir, s katerimi se otroci priseljencev srečujejo v procesu šolanja. To pa poslabšuje učni uspeh tudi pri drugih predmetih, ne samo pri slovenščini.

V povezavi s šolanjem učencev manjšinskih etničnih skupin v slovenskih osnovnih šolah je izpostavljen tudi problem uresničevanja cilja „razvijanje in ohranjanje lastne kulturne

---

<sup>16</sup> Zakon o osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije št. 23/2005.

<sup>17</sup> B. Dekleva, Š. Razpotnik, *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, 2002.

<sup>18</sup> M. Peček, I. Lesar, *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia, 2006, str. 87.

<sup>19</sup> V kvalitativnem delu omenjene raziskave so na nekaterih šolah izpostavili, da skušajo primere učencev z izrazitimi jezikovnimi težavami reševati tako, da jih opredelijo kot učence s posebnimi potrebami in tako zagotovijo dodatna finančna sredstva za izvajanje individualnih ur.

<sup>20</sup> K. Skubic Ermenc, *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, 2003.

tradicije“. Poleg nemožnosti razvijanja maternega jezika številnih učencev, ki je eden izmed pomembnejših nosilcev vsake kulture, je glede znanja problematičen tudi način, kako učenci spoznavajo različne druge kulture. Dejansko se ta pravica lahko udejanja le redko in ne v okviru programa rednih osnovnih šol. Tu preseneča ugotovitev, da približno polovica osnovnošolskih učiteljev meni, da morajo starši otrok priseljencev in Romov sami poskrbeti za učenje slovenskega jezika.<sup>21</sup> V slovenskem izobraževalnem sistemu se pravzaprav največ pozornosti posveča skupini učencev s posebnimi potrebami. Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.<sup>22</sup> Iz različnih virov lahko ugotovimo, da se je delež učencev s posebnimi potrebami, vključenih v ločene oblike vzgoje in izobraževanja, že pred sprejetjem zakona očitno zmanjševal in je v zadnjih petindvajsetih letih za polovico nižji. Ko gre za to kategorijo, se po mnenju Lesarjeve<sup>23</sup> zapleta že pri uresničevanju načela enakih možnosti, saj so ti učenci v redni šolski sistem lahko vključeni le, če imajo tako vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bodo lahko z dodatno strokovno pomočjo in prilagojenim izvajanjem izobraževalnega programa dosegli enak izobrazbeni standard kot drugi učenci. Sklene, da je ob vpisu v ospredju deficitarni model z bolj ali manj prepoznavnimi učinki izključevanja. Glede na ugotovitve dosedanjih študij se tako ustvarja dvom o tem, da bi rešitve na sistemski ravni lahko prispevale k inkluziji obravnavanih prikrajšanih skupin v izobraževalni sistem. Strokovnjaki v ozadju teh rešitev vidijo idejo asimilacije.

Slovenski izobraževalni sistem postavlja mlade pred prvo (poklicno) izbiro pri petnajstih letih starosti, ko se po končani osnovni šoli odločajo za srednješolsko izobraževanje. Srednješolsko izobraževanje je diferencirano na poklicno in splošno izobraževanje. Mladi, ki se odločajo za poklicno izobraževanje, se hkrati odločajo tudi za možnost zgodnejšega vstopa v zaposlitev in za omejene možnosti nadaljevanja šolanja na terciarni ravni, medtem ko je mladim, ki se odločajo za splošno akademsko izobraževanje, odprta pot v vse oblike terciarnega izobraževanja. Tudi v srednjem poklicnem izobraževanju obstaja diferenciacija, ki je povezana z različnimi možnostmi nadaljevanja izobraževanja in z različnimi zaposlitvenimi priložnostmi. Nižje poklicno izobraževanje omogoča nadaljevanje šolanja le v tri- ali štiriletne srednje šole, srednje poklicno izobraževanje pa omogoča nadaljevanje na terciarni ravni le prek t. i. premostitvenih programov, kot je

---

<sup>21</sup> M. Peček, I. Lesar, *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*, str. 87-94.

<sup>22</sup> Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list Republike Slovenije št. 54/2000.

<sup>23</sup> I. Lesar, *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija*.

poklicno-tehnični program ali maturitetni tečaj. Tudi položaji na trgu dela, do katerih imajo dostop mladi s končano poklicno izobrazbo, so med manj zaželenimi po dohodku, ki ga zagotavljajo, in po poklicnem prestižu.

Neenakost in izključevanje v osnovni šoli prihaja do izraza pri izbiri srednješolskega programa, saj selekcija v posamezne programe temelji na učnih dosežkih. Dostop do srednješolskih izobraževalnih programov, ki pripravljajo udeležence za nadaljevanje šolanja na univerzitetni ravni ter za uglednejše položaje na trgu dela in v družbi, je tako povezan z boljšim učnim uspehom v osnovni šoli.

Snovalci izobraževalnega sistema sicer poudarjajo, da srednje poklicno izobraževanje ne predstavlja mrtvega rokava, saj so razviti premostitveni programi, ki omogočajo dostop do mature (poklicne in splošne) kot vstopnice za ustanove terciarnega izobraževanja. Mladi, ki se izobražujejo v poklicnih programih, pridejo do svojega cilja po drugi poti.<sup>24</sup> Seveda pri tem pozabljajo na tiste, ki zaradi napačne izbire izpadejo iz sistema in se tudi dejansko srečajo s socialno izključenostjo.

Problemi, povezani z inkluzivnim izobraževalnim sistemom, niso posebnost Slovenije, marveč se na različne načine z njimi srečujejo tudi druge evropske države in zanje iščejo bolj ali manj učinkovite rešitve. Na poti k zmanjševanju socialne izključenosti imajo zato pomembno vlogo primerjalna preučevanja različnih izobraževalnih sistemov, izobraževalnih politik in dobrih praks, ki transformirajo dejavnike izključevanja v inkluzivne dejavnike, saj prispevajo k razvijanju vzajemnega učenja in s tem k oblikovanju kakovostnejših rešitev. To je tudi cilj tega poročila, ki prikazuje najbolj tipične rešitve in njihove učinke v izobraževalnih sistemih držav Evropske unije, kot jih prikazuje obsežna literatura.

Študija Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih je nastala na podlagi Poročila 2: Teorije, reforme in rezultati v evropskih izobraževalnih sistemih, ki je nastalo v okviru projekta INCLUD-ED. Za slovenski prostor je študija pomembna zlasti zato, ker analizira dobre prakse v evropskih šolskih sistemih in nas tako seznanja s tistimi praksami v izobraževanju, ki krepijo socialno vključenost ter nam pomaga razvijati kritičnost do tistih, ki povzročajo socialno izključenost. Zlasti so pomembne predstavitve vključujočih praks, ki omogočajo izboljšanje učnih rezultatov za vse učence in dijake, predstavljajo namreč izziv za izobraževanje v Sloveniji v prihodnosti.

---

<sup>24</sup> Z. Medveš, in drugi, Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika* 5/2008, str. 74–94.

Dr. Angelca Ivančič



# Povzetek

## Uvod

V današnji družbi znanja predstavlja izobraževanje pomemben vir, ki nam pomaga doseči lizbonski cilj, da bo Evropa postala „najbolj konkurenčno in dinamično gospodarstvo na svetu, ki temelji na znanju in je zmožno trajnostne ekonomske rasti z ustvarjanjem več in boljših delovnih mest in večjo družbeno kohezivnostjo“.<sup>25</sup> Vendar pa danes večina šolskih sistemov ne vključuje vseh državljanov na enakopraven način, saj so izobraževalno ali socialno izključeni mnogi evropski državljani in skupnosti. To stanje lahko spremenimo in nedavne študije, ki opisuje ključne dejavnike uspeha v šolskih sistemih, nam lahko pri tem pomagajo.

Projekt INCLUD-ED – Izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti v Evropi (2006–2011)<sup>26</sup> temelji na raziskovalnem delu, cilj katerega je ugotoviti dobre prakse, ki krepijo uspeh v šoli in socialno vključevanje na stopnji obveznega šolanja (predšolsko, osnovnošolsko, srednješolsko izobraževanje, vključno s poklicnimi šolami in izobraževalni programi za otroke s posebnimi potrebami v rednih šolah). Poseben poudarek projekta je na petih ranljivih skupinah (ženske, mladina, migranti, kulturne skupine in ljudje s posebnimi potrebami).

---

<sup>25</sup> European Council, *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, (EC, 2000), str. 2.

<sup>26</sup> Includ-ed je integriran projekt, ki ga financira Evropska komisija v 6. okvirnem programu, 7. prioriteti in Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Za več informacij glej <http://www.ub.edu/includ-ed>



## Metodologija

Raziskave v okviru projekta INCLUD-ED so izpeljane v tesnem sodelovanju z različnimi skupinami deležnikov in načrtovalcev politik. Tak pristop izhaja iz kritične komunikacijske metodologije, ki jo je uporabil projekt INCLUD-ED in temelji na kontinuiranem dialogu med raziskovalci in družbenimi agenci. Družbeni agenci so udeleženi v raziskovalnem procesu tako, da prispevajo svoje interpretacije, refleksije in teorije, ki temeljijo na njihovih izkušnjah. Te interpretacije smo primerjali s spoznanji raziskovalcev. Podoben pristop smo uporabili že v prejšnjih študijah, ki so prispevale k pomembnim družbenim transformacijam. Ugotovitve prejšnjih študij so, na primer, odobrili Evropski parlament in parlamenti držav članic.

Pričujoča študija vsebuje glavne ugotovitve prvega leta raziskovalnega projekta INCLUD-ED. Prvi del raziskave vsebuje:

- a) analizo raziskav o dobrih praksah v izobraževanju, ki zmanjšujejo neuspeh v šoli in socialno izključevanje;
- b) analizo 26. izobraževalnih sistemov držav članic Evropske unije<sup>27</sup> in nedavnih reform;
- c) analizo podatkov o rezultatih v izobraževanju, pridobljenih v mednarodnih bazah podatkov (kot so na primer PISA, TIMMS in PIRLS).

Glavni namen te študije je zagotoviti rezultate znanstvenih analiz, ki bodo na voljo načrtovalcem politik, strokovnjakom, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, družinam in drugim deležnikom zato, da bi spodbudili implementacijo dobrih praks, ki omogočijo, da vsi lahko dosežejo uspeh v šoli in spodbujajo družbeno kohezivnost.

V analizi literature in analizi izobraževalnih sistemov in rezultatov smo ugotovili dve glavni komponenti uspešnih izobraževalnih praks. Prva se nanaša na način razvrščanja in na uporabo človeških virov, druga pa na izobraževanje in udeležbo družin in skupnosti v šoli.

---

<sup>27</sup> Študija ne vsebuje podatkov za Bolgarijo.

## Načini razvrščanja učencev in dijakov ter šolski uspeh

Segregacijske prakse so eden izmed izključujočih elementov, značilnih za evropske izobraževalne sisteme, ki povzročajo socialno izključevanje in izključevanje v izobraževanju. Tak primer segregacijske prakse je **zunanja diferenciacija**, pri kateri so učenci razporejeni v različne šole na osnovi njihovih sposobnosti (pogosto gre za delitev na akademske in poklicne šole). Zunanja diferenciacija močno vpliva na akademske dosežke učencev in dijakov in pozneje na možnosti za zaposlitev. Čim bolj zgodaj se zunanja diferenciacija začne, tem večje so neenakosti med učenci in dijaki, zato bi morali preprečiti prezgodnjo zunanjo diferenciacijo (pred trinajstim letom). Vendar pa tudi zunanja diferenciacija, ki se izvaja med trinajstim in šestnajstim letom, povzroča neenakopravnost v izobraževalnih sistemih. Ker imajo tisti v šolah z nižjimi izobraževalnimi standardi manj kakovostno izobraževanje kot drugi, tovrstni izobraževalni sistemi povečujejo izključevanje v poznejši dobi in zmanjšujejo možnosti za zaposlovanje. Kadar pa šolski sistem izvaja zunanjo diferenciacijo v poznejši dobi, pomaga zmanjševati neenakosti med šolami in učenci ter dijaki in promovira vseživljenjsko vključevanje. Slednje je še zlasti pomembno za učence in dijake iz ranljivih skupin iz nižjega družbeno-ekonomskega okolja, ki so nadpovprečno zastopani v šolah z nižjimi izobraževalnimi standardi.

**Notranja diferenciacija (nivojski pouk)**<sup>28</sup> je naslednja pogosta izključujoča evropska praksa. V različnih evropskih državah ima nivojski pouk različne pojavne oblike in je najpogostejši odgovor na mešane razrede. V **mešanih razredih** poučuje večinoma en odrasli (učitelj), ki poučuje veliko skupino učencev ali dijakov iz različnih kulturnih okolij in sposobnosti. V današnjih šolah učitelji v mešanih razredih s težavo upravljajo razlike med učenci in dijaki. Nivojski pouk je eden izmed odzivov na tovrstne situacije. Prilagodi se namreč učni načrt in ustvarijo se skupine glede na sposobnosti učencev in dijakov,

---

<sup>28</sup> Pri nivojskem pouku gre po opredelitvi Evropske komisije za „prilagoditev učnega načrta različnim skupinam učencev glede na njihove sposobnosti v šoli“ *Commission staff working document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European education and training systems. SEC (2006) 1096.* Brussels: European Commission: 2006, str. 19.

pogosto s pomočjo dodatnih človeških virov. Raziskovalci so ugotovili, da obstaja negativna povezava med prakso nivojskega pouka in akademskimi rezultati. Nivojski pouk namreč povečuje razlike v učnih dosežkih učencev in dijakov in zmanjšuje učne priložnosti za učence in dijake s slabšimi učnimi dosežki in iz ranljivih skupin. Obstaja več načinov nivojskega pouka v evropskih izobraževalnih sistemih. V tej študiji predstavljamo **štiri vrste nivojskega pouka**: *organizacijo dejavnosti v razredu glede na sposobnosti, skupine za dopolnilni pouk in pomoč, ki poteka segregirano od rednega razreda, izključujoče individualizirane učne načrte in izključujočo izbiro.*

**Vključujoče prakse** pa nasprotno od mešanih razredov in nivojskega pouka omogočijo šolam, da izboljšajo svoje rezultate, povezane z akademskim učenjem in z učenjem, kako živeti skupaj. V nasprotju z nivojskim poukom so pri vključujočih praksah vsi učenci ali dijaki vključeni v isti razred in v iste heterogene skupine, nihče ni segregiran. Čeprav so raziskave pokazale, da otroci v heterogenih skupinah dosegajo boljše rezultate kot tisti, ki so segregirani pri nivojskem pouku, pa različne vrste razvrščanja otrok v heterogene skupine še niso bile ustrezno opredeljene in razvrščene. Posledice so vidne v zmešnjavi v mednarodnih bazah podatkov in v strategijah, ki nastajajo na podlagi teh raziskav. V pričujoči študiji ločimo med dvema vrstama heterogenih skupin: tistimi, ki omogočijo uspeh v šoli (vključevanje), in tistimi, ki povzročajo neuspeh v šoli (mešani razredi).

V nasprotju z mešanimi razredi pri vključujoči praksi vsi učenci in dijaki dejavno sledijo učnemu procesu, učitelj in drugi človeški in materialni viri jim pomagajo, nobeden izmed otrok ni zapostavljen. Vključujoči pristop ne zagotavlja samo enakih možnosti, temveč je zelo naravnani k doseganju enakih rezultatov vseh učencev in dijakov. Ugotovili smo **štiri različne vrste vključujočih praks**: *heterogene razrede, v katere so vključeni učenci ali dijaki različnih sposobnosti z dodatnimi človeškimi viri, vključujoči razdeljeni razredi, podaljšanje učnega časa, vključujoč individualizirani učni načrt in vključujoča izbira.*

## **Družinska participacija in participacija skupnosti za izboljšanje uspeha**

Drugi del podatkov o uspešnih izobraževalnih praksah, ki smo jih ugotovili v raziskavi, se nanaša na udeležbo družin in skupin. **Družinska participacija in participacija skupnosti** v šolah je naslednja transformativna strategija, ki izboljša dosežke učencev in dijakov, saj izboljša koordinacijo med domom in šolo in okrepi vire, ki so na voljo v šoli. Tovrstna participacija je še zlasti koristna za izboljšanje akademskih dosežkov učencev in dijakov iz manjšinskih skupin in otrok s posebnimi potrebami. Poleg tega pa vključevanje družin in skupnosti pomaga transformirati interakcije v šoli, kar omogoča alternativno razumevanje spolnih vlog, to pa spodbuja premagovanje neenakosti v akademskih rezultatih, dosežejo se tudi enakopravnejši odnosi med dečki in deklicami.

Prejšnje teorije in raziskave so pokazale, da spodbujanje kulturnih in izobraževalnih interakcij med učenci, dijaki in družbenimi agenci in še zlasti z družinskimi člani izboljša učne dosežke učencev in dijakov. Pozneje so v nekaterih mednarodnih raziskavah tovrstno sodelovanje prikazali v obliki indikatorjev, kot so akademski dosežki staršev ali število knjig, ki jih imata učenec in dijak doma. Zaradi te redukcije je prišlo do napake, ko so te indikatorje šteli za edine in tako niso upoštevali drugih indikatorjev, ki so prav tako pomembni, kot je na primer, če se starši udeležujejo izobraževalnega procesa ali ne. Glede na to perspektivo so nekateri zagovarjali mnenje, da bo treba počakati, da bo več staršev doseglo višjo izobraževalno raven, da se izboljša učni uspeh otrok. Rezultati raziskave, predstavljeni v pričujoči študiji, nakazujejo, da lahko premagamo ta determinizem. Izobraževanje družin in programi za vključevanje skupnosti, ki spodbujajo izobraževalne in kulturne interakcije, omogočijo, da tudi otroci tistih staršev, ki imajo doma samo malo knjig in so manj izobraženi, lahko dosežejo odlične šolske rezultate.

Na podlagi navedenih raziskovalnih rezultatov so bile oblikovane izobraževalne strategije, ki izboljšajo učni uspeh vseh otrok s spodbujanjem družinskega izobraževanja in vključevanja skupnosti. V skladu s tem je projekt INCLUD-ED ugotovil **pet vrst družinske participacije in participacije skupnosti v šoli** (*informativne, posvetovalne, participacije v procesih odločanja, participacije pri evalvaciji in participacije v izobraževanju*), za katere so značilne različne stopnje vpliva na akademski uspeh otrok. Poleg tega predstavlja neposredna participacija družinskih članov in članov skupnosti v šolskih dejavnostih med poukom ali po njem zelo pomemben vir, ki zagotavlja vsem učencem uspeh v šoli in krepi družbeno kohezijo v Evropi.

## Priporočila

Glede na rezultate, ki so predstavljeni v pričujoči študiji v povezavi z načinom razvrščanja učencev ter dijakov ter družinsko participacijo in participacijo skupnosti ter njihovo povezavo s šolskim uspehom, so v zadnjem poglavju predstavljena priporočila za dobre prakse na teh področjih. Ta priporočila so usmerjena na tri ciljne skupine: načrtovalce politik, učitelje in ravnatelje ter družine in skupnosti.

## Avtorji publikacije

### UNIVERSITAT DE BARCELONA

CREA – Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities, Španija, Barcelona

- Elena Duque (elena.duque@udg.edu)
- Ramón Flecha (glavni raziskovalec) (ramon.flecha@ub.edu)
- Rocío García (includ-ed@ub.edu)
- Paloma García (palomagarcia@ub.edu)
- Carme García (carme.garciay@urv.cat)
- Jesús Gómez (includ-ed@ub.edu)
- Aitor Gómez (aitor.gomez@urv.cat)
- Silvia Molina (includ-ed@ub.edu)
- Antonio Latorre (alatorre@ub.edu)
- Esther Oliver (estheroliver@ub.edu)
- Ignasi Puigdemívol (ipuigdemívol@ub.edu)
- Lídia Puigvert (lidia.puigvert@ub.edu)
- Sandra Racionero (includ-ed@ub.edu)
- Gisela Redondo (gredondo@ub.edu)
- Montse Sánchez (montsesanchezar@ub.edu)
- Marta Soler (marta.soler@ub.edu)
- Rosa Valls (rosavalls@ub.edu)

### DONAU-UNIVERSITAET KREMS - UNIVERSITAET FUER WEITERBILDUNG

Avstrija, Krems

- Silvia Benda-Kahri (silvia.benda-kahri@donau-uni.ac.at)
- Wolfgang Jütte (wolfgang.juette@donau-uni.ac.at)
- Jörg Markowitsch (joerg.markowitsch@donau-uni.ac.at)
- Stephanie Rammel (stephanie.rammel@donau-uni.ac.at)

### CENTRE FOR EUROPEAN POLICY STUDIES

Belgija, Bruselj

- Sergio Carrera (sergio.carrera@ceps.be)
- Florian Geyer (florian.geyer@ceps.be)
- Elspeth Guild (elspeth.guild@ceps.eu)

### UNIVERSITY OF CYPRUS

Ciper, Nikozija

- Miranda Christou (miranda.christou@ucy.ac.cy)
- Maria Eliophotou (melmen@ucy.ac.cy)
- Leonidas Kyriakides (kyriakid@ucy.ac.cy)

### HELSINGIN YLIOPISTO

Finska, Helsinki

- Tiina Kalliokoski (tiina.kalliokoski@hel.fi)
- Anna-Leena Lastikka (anna-leena.lastikka@helsinki.fi)
- Mikko Ojala (mikko.o.ojala@helsinki.fi)
- Jyrki Reunamo (jyrki.reunamo@helsinki.fi)

### ELTE BARCZI GUSZTAV EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY

Department of Social Sciences, Faculty of Special Needs, Madžarska, Budimpešta

- Csaba Banfalvy (banfalvy@barczi.elte.hu)

### UNIVERSITA DEGLI STUDI DI FIRENZE

Italija, Firenze

- Steffen Amling (steffen.amling@gmx.net)

- Giovanna Campani (campani@unifi.it)

### **DUBLIN CITY UNIVERSITY**

School of Education Studies, Irska, Dublin

- Charlotte Holland (charlotte.holland@dcu.ie)
- John Lalor (john.lalor@dcu.ie)
- Carmel Mulcahy (Carmel.Mulcahy@dcu.ie)

### **VYTAUTO DIDZOJO UNIVERSITETAS**

Litva, Kaunas

- Edita Butrime (e.butrime@smf.vdu.lt)
- Estela Dauksiene (e.dauksiene@ukc.vdu.lt)
- Laimute Kardeliene (l.kardeliene@smf.vdu.lt)
- Margarita Tereseviciene (m.tereseviciene@smf.vdu.lt)
- Vidmantas Tutlys (v.tutlys@smf.vdu.lt)
- Vaiva Zuzeviciute (v.zuzeviciute@smf.vdu.lt)

### **UNIVERSITA TA MALTA**

Malta, Msida

- Jacqueline Azzopardi (jacqueline.azzopardi@um.edu.mt)
- Maria Brown (maria.brown@um.edu.mt)
- Frances Camilleri-Cassar (frances.camilleri-cassar@um.edu.mt)
- Suzanne Gatt (suzanne.gatt@um.edu.mt)
- Sandra Scicluna (sandra.scicluna@um.edu.mt)

### **BALTIC INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES**

Latvija, Riga

- Inese Supule (inese@biss.soc.lv)
- Brigita Zepa (brigita@biss.soc.lv)

### **UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMISOARA**

Faculty of Sociology and Psychology, Romunija, Timisoara

- Teodor Mircea Alexiu (tmalexiu@socio.uvt.ro)

### **ANDRAGOŠKI CENTER REPUBLIKE SLOVENIJE**

Slovenija, Ljubljana

- Angelca Ivančič (aivancic@acs.si)
- Peter Beltram (peter.beltram@acs.si)
- Vida Mohorčič Spolar (vida.mohorcic.spolar@acs.si)

### **UNIVERSITY OF NOTTINGHAM**

Division of Law & Politics, School of Arts, Communications & Humanities, Velika Britanija, Nottingham

- John Holford (john.holford@nottingham.ac.uk)
- Viv Mackay (viv@pondcottages.force9.co.uk)
- Nick Walters (N.Walters@surrey.ac.uk)
- Urszula Wolski (u.wolski@rhul.ac.uk)

### **AUTONOMOUS UNIVERSITY OF BARCELONA**

Španija, Barcelona

- Javier Díez (Javier.Diez@uab.cat)
- Ainhoa Flecha (ainhoa.flecha@uab.cat)
- Iñaki Santa Cruz (inaki.santacruz@uab.cat)
- Teresa Sordé (teresa.sorde@uab.cat)

## Podatki o projektu

### INCLUD-ED

**Pogodba št°:** CIT4-CT-2006-028603

**Razpis:** FP6-2004-CITIZENS-4

**Vrsta projekta:** IP

**Trajanje:** 60 mesecev

**Prispevek Evropske komisije:** 3.361.503 €

**Začetek projekta:** 1/11/2006

**Odgovorna oseba EK:** Wolfgang Bode  
[wolfgang.bode@ec.europa.eu](mailto:wolfgang.bode@ec.europa.eu)

**Koordinator:**

**Universitat de Barcelona**

**CREA:** Research Centre in Theories and Practices that Overcome Inequalities

Ramón FLECHA GARCÍA

[includ-ed@ub.edu](mailto:includ-ed@ub.edu)

<http://www.ub.es/includ-ed/>

Projekt INCLUD-ED analizira izobraževalne strategije, ki pomagajo odpravljati neenakosti in spodbujajo družbeno kohezivnost, in tiste izobraževalne strategije, ki povzročajo socialno izključevanje. Poseben poudarek je na ranljivih in marginaliziranih skupinah. V Evropi moramo ugotoviti te strategije, ki jih bodo lahko implementirali načrtovalci politik, menedžerji v izobraževanju, učitelji, dijaki in učenci ter družine in ki bodo okrepile oblikovanje novih strategij za doseganje lizbonskih ciljev. Da bi to dosegli, projekt INCLUD-ED 1) analizira značilnosti šolskih sistemov in izobraževalnih reform, ki ustvarjajo nizke stopnje socialne vključenosti in izključenosti v izobraževanju, in tiste, ki ustvarjajo visoke stopnje izključenosti; 2) analizira elemente izobraževalnih praks, ki zmanjšujejo šolski neuspeh, in tiste prakse, ki ga krepijo; 3) preuči, kako izključevanje iz izobraževanja vpliva na različna področja družbe (kot so na primer zaposlovanje,

stanovanjsko področje, zdravstvo, politična participacija) in kakšne vrste izobraževalnih strategij preprečijo tovrstno izključevanje; 4) preuči, kako izključevanje iz izobraževanja vpliva na različna področja družbe, zlasti na ranljive skupine (kot so na primer ženske, mladina, migranti, kulturne skupine ter ljudje s posebnimi potrebami) in kakšne vrste izobraževalnih strategij preprečujejo njihovo diskriminacijo; 5) analizira mešane intervencije med izobraževalnimi strategijami in drugimi področji družbenih strategij in ugotovi, katere nam pomagajo odpravljati socialno izključevanje in graditi družbeno kohezijo v Evropi; in 6) preuči skupnosti, ki so vključene v učne projekte, ki spodbujajo integracijo družbenih in izobraževalnih intervencij, slednje pa zmanjšujejo neenakopravnosti in marginalizacijo ter krepijo socialno vključevanje in opolnomočenje.



## Inštitucije / Partnerji / Mesto / Država

### **Universität für Weiterbildung (Donau-Universität Krems)**

Wolfgang Juette  
Krems – AT

### **Centre for European Policy Studies**

Sergio Carrera  
Bruselj - BE

### **University of Cyprus**

Leonidas Kyriakides  
Nikozija - CY

### **University of Helsinki - Department of Applied Sciences**

Mikko Ojala  
Helsinki - FI

### **ELTE Barczy Gusztav Faculty of Special Education**

Csaba Banfalvy  
Budimpešta - HU

### **Dipartimento di scienze dell'educazione, Università degli Studi di Firenze**

Giovanna Campani  
Firenze - IT

### **Dublin City University**

Ferdinand Von Prondynski  
Dublin - IE

### **Vytauto Didziojo universitetas**

Tereseviciene margarita  
Kaunas - LT

### **University of Malta**

Suzanne Gatt  
Msida – MT

### **University of Twente**

Jaap Scheerens  
Enschede - NL

### **West University of Timisoara - Romanian Institute for Adult Education**

Teodor Mircea Alexiu  
Timisoara - RO

### **Andragoški center Republike Slovenije**

Vida Mohorčič Špolar  
Ljubljana – SI

### **University of Surrey**

Walters Nicholas  
Guildford, Surrey - GB





## Šolski uspeh in socialno vključevanje omogočena vsem

Laura je bila stara osem let in ni znala brati in pisati. Živela je v marginalizirani skupnosti, v šoli so jo dečki in deklice pogosto zmerjali za neumno, dejali so, da nima očeta in da je hči prostitutke. Situacija se je spremenila šele pred tremi leti, ko je začela v šoli obiskovati projekt, cilj katerega je bila transformacija, ki je temeljila na vključevanju celotne skupnosti in se je vključila v interaktivne skupine (heterogeno razvrščanje v razredu skupaj s člani skupnosti), v dialoške literarne krožke za otroke in odrasle. Deklica je začela pogosteje obiskovati šolsko knjižnico, ki je bila odprta več ur dnevno kot prej. V knjižnici z mentorjem in v drugih prostorih šole je Laura našla stimulatивно in sorodno okolje. Počutila se je zelo dobro, pisati in brati se je naučila v šestih mesecih. Zaradi kognitivnih in čustvenih dosežkov se je počutila bolj samozavestno v skupini vrstnikov, v šoli in skupnosti. Prilagoditve na Laurin družbeno-ekonomski kontekst ni bilo. Prav nasprotno, vrsta uspešnih izobraževalnih praks je pripomogla k transformaciji konteksta, slednje pa je omogočilo Lauri, da je zelo napredovala pri učenju in razvoju, naučila se je uveljavljati svoje otrokove pravice, poleg tega je postala srečnejša.

Ker morajo biti Laurine izkušnje transformacije iz izključevanja v vključevanje, iz neuspeha v uspeh na voljo vsem otrokom v Evropi, **pričujoča publikacija predstavlja izobraževalne strategije, ki vsem udeležencem izboljšajo šolski uspeh.** Študija je rezultat prvega leta raziskovanja projekta INCLUD-ED. Glavni rezultati, ki so predstavljeni v pričujoči študiji, so nastali na podlagi izčrpane analize raziskav, izobraževalnih reform in podatkov iz mednarodnih baz podatkov.

Evropska komisija opredeljuje *uspeh v izobraževanju* kot zmanjšanje stopnje osipništva, dokončanje srednješolske izobrazbe in udeležbo v univerzitetni izobrazbi.<sup>29</sup> Uspeh v izobraževanju je povezan s *socialnim vključevanjem*<sup>30</sup> in dostopom do vseh področij družbe, vključno z zaposlovanjem, stanovanjskim področjem, zdravstvom, politično participacijo in dostopom do virov. Socialno vključevanje je ključno za razvoj kakovostnih izobraževalnih sistemov, ki pomagajo zagotavljati popolno socialno vključevanje vseh in ki pomembno prispevajo k razvoju konkurenčnega in dinamičnega gospodarstva, temelječega na znanju. Slednje ima ključno vlogo pri doseganju večje družbene kohezije, ki „gradi na družbenih povezavah med ekonomskimi, kulturnimi, političnimi in civilno-družbenimi institucijami in organizacijami“<sup>31</sup>.

Ob upoštevanju te potrebe je glavni cilj projekta INCLUD-ED **analizirati izobraževalne strategije, ki krepijo družbeno kohezivnost, in izobraževalne strategije, ki vodijo v socialno izključevanje v kontekstu evropske družbe znanja, cilj projekta je predstaviti ključne elemente in dobre prakse, s katerimi bomo izboljšali izobraževalne in družbene strategije.** Projekt INCLUD-ED je razdeljen v šest projektov, cilj vsakega posameznega projekta je prispevati h glavnemu namenu. Pričujoča študija vključuje rezultate Projekta 1 (Evropski izobraževalni sistemi: povezovanje teorij, reform in rezultatov), ki smo ga izpeljali prvo leto raziskovanja projekta INCLUD-ED.

Prvi projekt projekta INCLUD-ED vsebuje analizo akademske literature o izobraževalnih reformah, teorijah in razvoju strategij v Evropi,

---

<sup>29</sup> European Commission. *European Report on the Quality of School Education. Report based on the work of the working committee on quality indicators. Sixteen quality indicators.* Directorate General for Education and Culture, 2000, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf> (5. maj 2009).

<sup>30</sup> Opredelitev socialne vključenosti Evropska unija navaja po Listini o temeljnih pravicah Evropske unije kot „Proces, ki zagotavlja, da tisti, ki so revni in socialno izključeni, dobijo možnosti in vire, potrebne za vključitev v ekonomsko, družbeno in kulturno sfero življenja, in da pridobijo življenjski standard in blaginjo, ki se šteje v družbi, v kateri živijo, za normalno. Socialna vključenost zagotavlja, da se v večjem obsegu vključujejo v procese odločanja, kar pozitivno vpliva na njihovo življenje in dostop do temeljnih pravic.“ V European Commission, *Joint Report by the Commission and the Council on social inclusion* (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004), str. 10.

<sup>31</sup> A. Dragana, *People, demography and social exclusion*, (Strasbourg: Council of Europe Press, 2002).

analizo izobraževalnih reform šestindvajsetih držav članic in sekundarno analizo mednarodnih baz podatkov za preučitev glavnih izobraževalnih rezultatov v Evropi. Študija združuje rezultate vseh teh analiz. Predstavlja dobre prakse, ki nam pomagajo izboljšati izobraževalne možnosti in rezultate, zlasti za učence in dijake, ki pripadajo specifičnim ranljivim skupinam. Posebno pozornost smo posvečali petim različnim družbenim skupinam, ker je njihov položaj še posebno ranljiv.

**Ženske:** projekt INCLUD-ED upošteva neenakosti, zadevajoče ženske na glavnih področjih (izobraževanje, zaposlovanje, zdravstvo, stanovanjsko področje in politično participacijo), preučevanih z dimenzijo neenakosti, ki jih povezuje.

**Mladina:** posebno pozornost v projektu posvečamo mladim, ki so ranljivi, ob upoštevanju različnih dimenzij, značilnih za družbeno ranljivost: njihovo starost, proces šolskega neuspeha, segregacije v šolah in izključevanja v izobraževanju.

**Migranti in kulturne skupine:** dobre prakse, ki smo jih ugotovili v raziskavi, so usmerjene k zmanjševanju stopenj revščine in socialnega izključevanja migrantov in kulturnih skupin, kot so Romi. Da bi to dosegli, smo si postavili cilj izboljšati uspeh v šoli in socialno vključevanje v različna področja družbe (zaposlovanje, zdravstvo, stanovanjsko področje in politično participacijo) za navedene ranljive skupine v prav takem obsegu, kot je to značilno za večinsko prebivalstvo.

**Ljudje s posebnimi potrebami:** projekt INCLUD-ED se osredotoča na to, kako je mogoče transformirati izobraževalne izkušnje ljudi s posebnimi potrebami ter izboljšati njihov šolski uspeh in izobraževalni proces, da bi povečali možnosti za vključevanje na trg dela in udeležbo v drugih sferah življenja, kot so zdravstvo, politična participacija ali stanovanjsko področje.

Študija torej prikazuje tisto, kar pomaga vsem učencem in dijakom (tudi tistim, ki pripadajo ranljivim skupinam), da izboljšajo rezultate v šoli in da bodo v večjem številu vključeni v šolo in družbo. Cilj te študije ni predstaviti izčrpen opis izobraževalnih strategij v različnih evropskih državah ali narediti primerjalno analizo, **temveč predstaviti tiste strategije, ki pomagajo ugotoviti izključujoče ali vključujoče procese v evropskih šolskih sistemih, pri tem posvečamo še posebno pozornost tistim strategijam, ki krepijo vključevanje.**

Pričujoča študija ima **tri poglavja:**

- Prvo se osredotoča na to, kar vemo o razvrščanju učencev in dijakov ter akademskem uspehu: zunanja, notranja diferenciacija in heterogene skupine. V tem poglavju so tudi opredeljene in klasificirane vrste nivojskega pouka.

- V drugem poglavju je napisana nova klasifikacija treh načinov razvrščanja učencev in dijakov: **mešani razredi, nivojski pouk in vključevanje** ter v teh načinih uporabljeni človeški viri. Predstavljena je tudi klasifikacija različnih vrst vključevanja.
- Tretje poglavje vključuje dve glavni temi. Prva se osredotoča na povezavo med dosežki učencev in dijakov ter **izobraževanjem vseh preostalih družbenih agensov** (učiteljev, družin in drugih članov skupnosti). Druga tema še bolj poglobljeno razpravlja o povezavi med različnimi **vrstami družinske participacije in participacije v skupnosti** v šolah in njihov vpliv na dosežke učencev in dijakov.

Na splošno študija posveča **posebno pozornost ranljivim skupinam, zlasti: ženskam, mladim, migrantom, kulturnim manjšinam in ljudem s posebnimi potrebami**. Slednji so bolj podvrženi izključujočim praksam, pogosto izobraževalne prakse, katerih cilj je preprečiti deprivilegiranost, povzročajo izključevanje iz izobraževanja in šolski neuspeh. Na koncu študije pa so v poglavju o priporočilih poudarjena glavna sporočila raziskav, ki so ključnega pomena za načrtovalce politik in druge družbene agense, da bi razvili prakse, ki spodbujajo uspeh vseh učencev in dijakov.



# 1. poglavje

## Kaj do zdaj vemo o razvrščanju učencev in dijakov in akademskih rezultatih

*Razvrščanje učencev in dijakov* glede na to, če so razvrščeni po svojih sposobnostih ali ne, in *uporaba virov* sta osrednji temi tega poglavja. Analiza literature, pregled nedavnih evropskih izobraževalnih reform, analiza obstoječih mednarodnih baz podatkov so pokazali, da sta navedena vidika ključni točki, povezani z akademskim uspehom.

Prvi dve podpoglavji tega poglavja se osredotočata na razliko med različnimi oblikami segregacije: zunanja diferenciacija, ki vključuje ločevanje učencev in dijakov v različne šole glede na njihove sposobnosti (1.1), in notranja diferenciacija (nivojski pouk), ki vključuje ločevanje učencev in dijakov glede na njihove sposobnosti v šoli (1.2). Potem navajamo klasifikacijo različnih vrst nivojskega pouka (1.3). Po pregledu literature predstavljamo učinke izobraževanja učencev in dijakov v heterogenih skupinah (1.4).

### 1.1 Zunanja diferenciacija. Posledice različnih šol so neekopravne možnosti

---

V Evropi zunanja diferenciacija<sup>32</sup> obsega razvrščanje učencev in dijakov v različne šole. Evropska komisija opredeljuje *zgodnjo zunanjo diferenciacijo* kot „segregacijo otrok v ločene šole glede na njihove sposobnosti pred trinajstim letom. Ni nujno, da se slednja nanaša na razdelitev na akademsko/splošno in poklicno izobraževanje, čeprav je v

---

<sup>32</sup> V drugih kontekstih, npr. v Združenih državah Amerike, se termin „zunanja diferenciacija“ uporablja tudi za „notranjo diferenciacijo“, kot jo razumemo v Evropi.



praksi pogosto tako<sup>33</sup>. V dokumentu je tudi poudarjeno, da je zgodnja zunanja diferenciacija med desetim in dvanajstim letom v različnih šolskih sistemih pogosta. Številne študije se osredotočajo na analizo učinkov ne samo zgodnje zunanje diferenciacije, temveč tudi tiste pred šestnajstim letom. **Ugotovili so, da zunanja diferenciacija pred šestnajstim letom ustvarja neenakosti in da so te neenakosti večje, kolikor zgodnejša je zunanja diferenciacija.** To se dogaja zato, ker se učencem in dijakom v šolah z nižjimi izobraževalnimi standardi ponuja nižja izobrazbena raven in omejene možnosti za ponovno usposabljanje in reintegracijo v izobraževalne sisteme. Z drugimi besedami: izobraževanje, ki ga pridobijo, pogosto vodi v slepo ulico.<sup>34</sup>

Pravzaprav pa so študije v družboslovju že pred desetletji pokazale, da zunanja diferenciacija ustvarja neenakosti.<sup>35</sup> Podatki v mednarodnih bazah podatkov danes potrjujejo te zgodnje ugotovitve. Kvantitativni rezultati kažejo, da postajajo razlike v šolski uspešnosti med učenci in dijaki v tistih izobraževalnih sistemih, ki izvajajo zunanjo diferenciacijo, vse večje. V analizi učinkov zunanje diferenciacije pred šestnajstim letom, zapisani v študiji<sup>36</sup>, primerja rezultate testov devetletnikov o

---

<sup>33</sup> European Commission, *Commission staff working document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European education and training systems*. SEC(2006)1096, (Brussels: European Commission, 2006), str. 19.

<sup>34</sup> Glej P. Bauer in R. T. Riphahn „Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education“, *Economics Letters*, 91(1), (2006), str. 90–97; G. Brunello in D. Checchi, „Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence“, *Economic Policy*, 22(52), (2007), str. 781–861; in, A. E. Hanushek in L. Wößmann, „Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries“, *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), (2006), C63-C76, 03.

<sup>35</sup> D. H. Hargreaves, *Social Relations in a Secondary School*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1967); J. Rosenbaum, *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*, (New York: Wiley, 1976); M. D. Wiatrowski, S. Hansell, C. R. Massey, in D. L. Wilson, „Curriculum tracking and delinquency“, *American Sociological Review*, 47, (1982), str. 151–160.

<sup>36</sup> Hanushek, Wößmann, „Does educational tracking affect performance.“

bralni pismenosti iz Študije o napredku v mednarodni bralni pismenosti (PIRLS)<sup>37</sup> s tistimi od petnajstletnikov iz poglavja o bralni uspešnosti v Programu za mednarodno preverjanje znanja učencev (PISA).<sup>38</sup> V devetih od desetih držav, ki izvajajo zunanjo diferenciacijo pred šestnajstim letom – Republika Češka, Francija, Nemčija, Grčija, Madžarska, Italija, Nizozemska, Ruska federacija, in Republika Slovaška – so se razlike v učnih dosežkih med učenci, starimi devet let (ko se izvaja PIRLS), povečale pri petnajstih letih (ko se izvaja PISA). V obdobju med navedenima raziskavama se učenci v teh državah razdelijo v šole z različnimi izobraževalnimi standardi.

Navedena študija je pokazala, da so učni rezultati v tistih državah, ki vsem zagotavljajo enoten izobraževalni sistem, dokler ne dosežejo starosti šestnajst let, drugačni. Samo v Latviji so se pokazale večje neenakosti med obema preverjanjema znanja. V preostalih državah so se v tem obdobju neenakosti zmanjšale. Primerjava je pokazala, da se posledice **zunanje diferenciacije pred šestnajstim letom kažejo v večji neenakosti učnih dosežkov.**

Analiza, ki smo jo naredili v okviru projekta INCLUD-ED, je pokazala potrebo po dopolnitvi opredelitve zgodnje zunanje diferenciacije Evropske komisije s konceptoma *srednje zunanje diferenciacije* in *pozne zunanje diferenciacije*. Srednjo zunanjo diferenciacijo opredeljujemo kot segregacijo otrok v različne šole, ki temelji na sposobnostih, po trinajstem letu in pred šestnajstim letom. Pozna diferenciacija pa se nanaša na katero koli obliko razvrščanja dijakov na različne šole med šestnajstim in osemnajstim letom.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> PIRLS je kratica za Progress in International Reading Literacy Study. Raziskavo izvaja IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

<sup>38</sup> PISA je kratica za the Programme for International Student Assessment, ki ga izvaja OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).

<sup>39</sup> Koncept pozne diferenciacije, ki sta ga uporabila Bauer in Riphahn v članku „Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education“, je zanimiv za našo argumentacijo, vendar pa starostne skupine točno ne določi. Večina družboslovne literature omenja zgodnjo in srednjo zunanjo diferenciacijo, pozni zunanji diferenciaciji pa posvečajo malo pozornosti.

Poleg tega pa ima **zgodnja zunanja diferenciacija velik učinek na učne dosežke učencev<sup>40</sup> iz deprivilegiranih okolij**. Evropska komisija<sup>41</sup> poudarja, da ima **zgodnja diferenciacija negativen učinek na otroke iz družin z nižjim družbeno-ekonomskim statusom**. Številne študije poudarjajo učinke zunanje diferenciacije na te učence in dijake, preden dopolnijo šestnajst let, in nakazujejo na to, da čim zgodnejša je zunanja diferenciacija, več je neenakosti med učenci in dijaki iz različnih družbeno-ekonomskih okolij.

Ugotovili so<sup>42</sup>, da medtem ko zgodnja diferenciacija poveča prednosti tistih učencev, ki imajo visoko izobražene starše, pozna diferenciacija zmanjšuje relativne prednosti teh otrok in tako omogoča izobraževalno mobilnost učencev in dijakov iz družin, kjer imajo starši nižjo stopnjo izobrazbe. To pomeni, da je posledica pozne diferenciacije v tem, da so izobraževalni dosežki otrok manj odvisni od izobrazbene ravni njihovih staršev. V petdesetih letih 20. stoletja je Švedska izvedla izobraževalne reforme, s katerimi so zunanjo diferenciacijo odložili do dopolnjenega šestnajstega leta, Finska pa je tovrstne reforme izvedla v osemdesetih letih 20. stoletja. Učni načrti so postali enaki za vse. Posledice teh reform so vidne v boljšem učnem uspehu v navedenih državah.<sup>43</sup>

Mednarodne raziskave, kot je na primer PISA, potrjujejo družboslovne raziskave in raziskave edukacijskih ved, ki opisujejo učinke zunanje diferenciacije na neenakosti. PISA 2006<sup>44</sup>, na primer, zagotavlja

---

<sup>40</sup> Izobraževalni dosežek je opredeljen kot najvišja dosežena stopnja na najzahtevnejši stopnji šolanja v izobraževalnem sistemu države, kjer je potekalo izobraževanje. Za nekatere države je primerno, da predstavijo podatke o izobraževalnih dosežkih najvišje stopnje izobraževanja, ki se je je posameznik udeležil. Organization for Economic Co-operation and Development, *Glossary of Statistical Terms*, <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=742>, (22. september 2008).

<sup>41</sup> L. Wößmann in G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education*, (Brussels: European Commission, 2006) [http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/IMPORT\\_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part%20060426.pdf](http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part%20060426.pdf). (2. september 2008).

<sup>42</sup> Bauer, Riphahn, „Timing of school tracking“.

<sup>43</sup> Brunello, Checchi, „Does school tracking affect equality of opportunity?“.

<sup>44</sup> Organization for Economic Co-operation and Development, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006, No. 1*,

podatke, da prihaja do večjih neenakosti med šolami<sup>45</sup> v državah, kjer so učenci in dijaki razvrščeni v ločene šole glede na sposobnosti (zunanja diferenciacija). Ugotovili so tudi, da zunanja diferenciacija povečuje neenakosti med učenci in dijaki iz različnih družbeno-ekonomskih okolij. Iz mednarodnih podatkov<sup>46</sup> je razvidno, da je v tistih državah, kjer je manj razlik med šolami, večji odstotek študentov iz okolij z nižjim družbeno-ekonomskim statusom vpisanih v univerzitetno izobraževanje.

Dve skupini učencev in dijakov – kulturne manjšine in migranti – so še zlasti ranljivi zaradi izključevanja iz izobraževanja in socialnega izključevanja, saj imajo učenci in dijaki, ki pripadajo tema dvema skupinama, pogosto izkušnje praks, ki so povzročile segregacijo. Raziskave so pokazale, da **je večji odstotek učencev in dijakov, ki pripadajo manjšinam in družinam z manjšim dohodkom, vključen v šole z nižjimi izobraževalnimi standardi.**<sup>47</sup> Tak primer so, romski otroci, ki so nadpovprečno zastopani v šolah s prilagojenim programom<sup>48</sup> v številnih srednje- in vzhodnoevropskih državah.<sup>49</sup> Dokazano je, da je med učenci in dijaki, ki so bili v osnovni šoli vključeni v segregirane šole za manjšine, manj vključenih v

---

OECD, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf> (10. avgust 2009).

<sup>45</sup> Te neenakosti se merijo kot variance med šolami.

<sup>46</sup> Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*, OECD, [http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_41266761\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1,00.html) (22. september 2008).

<sup>47</sup> M. T. Hallinan, „Tracking: From Theory to Practice“, *Sociology of Education*, 67(2), (1994), str. 79–84.

<sup>48</sup> V novembru 2007 je veliki senat Evropskega sodišča za človekove pravice razsodil, da je segregacija romskih otrok v šole s posebnim programom oblika nezakonite diskriminacije, ki krši temeljne človekove pravice. Za več informacij glej <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2866>

<sup>49</sup> European Monitoring Centre on Racism, *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination And Integration In 15 Member States of The European Union*. (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004).

univerzitetno izobraževanje<sup>50</sup> in je zanje značilna visoka stopnja osipništva in slaba priprava na univerzitetno izobraževanje.<sup>51</sup>

V evropskem okviru so nedavne raziskave<sup>52</sup> o vključitvi druge generacije manjšin v izobraževanje in na trg dela v desetih<sup>53</sup> zahodnoevropskih državah pokazale, da so v izobraževanju in glede dostopa do trga dela ter poklicnih dosežkov nekatere manjšine zelo deprivilegirane. V skladu s tem poudarja zelena knjiga Evropske komisije z naslovom *Migration and mobility: Challenges and opportunities for the EU education system*<sup>54</sup>, **da so na stopnji srednješolskega izobraževanja dijaki migranti nadpovprečno zastopani v poklicnih šolah, ki po navadi ne vodijo v visokošolsko izobraževanje.** Podatki iz mednarodnih raziskav potrjujejo te podatke. Podatki iz Eurostata kažejo, da je bila leta 2005 stopnja tistih, ki so predčasno zapustili šolo, 30,1-odstotna za dijake migrante in samo 13-odstotna za dijake dominantne kulture.<sup>55</sup> Podatki PISE potrjujejo te podatke in razkrivajo, da imajo učenci migranti

---

<sup>50</sup> R. Mickelson and D. Heath, „The Effects of Segregation on African American High School Seniors' Academic Achievement“, *Journal of Negro Education*, 68(4), (1999), str. 566–586.

<sup>51</sup> G. Orfield, *Schools More Separate: Consequences of a Decade of Resegregation*, (Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project, 2001).

<sup>52</sup> F. Heath, C. Rothon, and E. Kilpi, „The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment“, *The Annual Review of Sociology*, 34, (2008), str. 211–35.

<sup>53</sup> Te države so: Avstrija, Belgija, Danska, Francija, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Švedska, Švica, Velika Britanija.

<sup>54</sup> European Commission, *Green Paper. Migration & mobility: Challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. (Brussels, 2008), [http://ec.europa.eu/education/school21/com423\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf), (14. september 2009).

<sup>55</sup> L. Wößmann in G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*

slabše rezultate pri branju, matematiki in naravoslovju v primerjavi z drugimi dijaki.<sup>56</sup>

**Zunanja diferenciacija lahko vpliva na poznejši dostop dijakov do visokošolskega izobraževanja.** Nekateri poklicni izobraževalni programi<sup>57</sup> spodbujajo nadaljnje izobraževanje prek specializacije in zmanjšujejo vpliv izobrazbe staršev. V teh primerih poklicno izobraževanje zagotavlja izobraževanje osebam z nižjo izobrazbeno stopnjo in spodbuja njihovo vključevanje na trg dela in družbo nasploh. Lahko pa imajo taki programi tudi negativne posledice, ko izbira dijaka zmanjša poznejše izobraževalne in družbene priložnosti.

Poleg tega pa **zunanja diferenciacija okrepi vpliv družinskega okolja ne samo na izobraževalne dosežke, temveč tudi na priložnosti na trgu dela.**<sup>58</sup> Zunanja diferenciacija vpliva na možnosti za zaposlovanje, brezposelnost in višino prihodkov. V šolah z nižjim izobraževalnim standardom je izobraževalna raven, ki jo lahko dosežejo učenci in dijaki, nižja, obstajajo pa podatki, ki dokazujejo, da je **stopnja izobrazbe povezana z dolgoročnimi možnostmi vključitve na trg dela.** Ekonomisti, ki se ukvarjajo z izobraževanjem<sup>59</sup>, so ugotovili, da obstaja povezava med izobraževalno ravno in zaposlovanjem. Rezultati so pokazali, da je za mlade z nižjimi stopnjami izobrazbe (zlasti za tiste, ki ne dokončajo srednje šole) značilna večja ekonomska negotovost v poklicnem življenju in so v večjem obsegu brezposelni kot tisti z višjo stopnjo izobrazbe.<sup>60</sup> V primerjavi z bolj izobraženimi so tisti z nižjo stopnjo izobrazbe bolj ranljivi zaradi nestabilnosti trga dela in je večja

---

<sup>56</sup> Glej Organization for Economic Co-operation and Development, *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Students Assessment (PISA) 2000*. (Paris: OECD, 2001); Organization for Economic Co-operation and Development. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. (Paris: OECD, 2004).

<sup>57</sup> Brunello, Checchi, „Does school tracking affect“.

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> L. Wößmann in G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*.

<sup>60</sup> P. Descy, „Having a low level of education in Europe: An at-risk situation“, *Vocational training: European Journal*, 26, (2002), 58–69.

možnost, da sklepajo nestandardne pogodbe o zaposlovanju.<sup>61</sup> V državah OECD je na splošno odstotek ljudi med 25. in 29. letom, ki so brezposelni in izključeni iz izobraževanja, 2,5-krat višji za tiste, ki imajo manj kot srednješolsko izobrazbo, v primerjavi s tistimi z univerzitetno izobrazbo. Ta odstotek je skoraj dvakrat višji kot tisti, ki je značilen za ljudi z dokončano srednješolsko in višješolsko izobrazbo.<sup>62</sup>

Višje stopnje izobrazbe so torej povezane z večjimi možnostmi za zaposlovanje. To pa tudi pomeni, da  **vključevanje otrok v šole, ki jim otežujejo, da dokončajo srednješolsko izobraževanje, lahko vodijo v izključevanje na trg dela pozneje v življenju**. Poleg tega se tisti, ki imajo malo kvalifikacij, pozneje v življenju redkeje udeležujejo usposabljanj in imajo manj priložnosti, da nadgradijo svoje veščine.<sup>63</sup>

Vpliv izobraževalne ravni na možnosti zaposlovanja se ne odraža samo v stopnji zaposlitve, temveč tudi v kakovosti zaposlitve, kot sta primerna stabilnost službe in višina dohodka. Obstaja povezava med osipništvom in manjšim dostopom do dela in manjšim dohodkom.<sup>64</sup>

Podatki raziskav OECD<sup>65</sup> potrjujejo te argumente. Ljudje, ki niso končali srednješolske izobrazbe, imajo precej manjše dohodke kot tisti z dokončano srednješolsko, višješolsko ali visokošolsko izobrazbo. V 17 izmed 25 držav<sup>66</sup> je več kot 65 odstotkov ljudi z manj kot

---

<sup>61</sup> M. R. De Vries in M. H. J. Wolbers, Non-standard employment relations and wages among school leavers in the Netherlands. *Work, employment and society*, 3(19), (2005), str. 503–525.

<sup>62</sup> Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*, [http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_41266761\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html) (22. september 2008).

<sup>63</sup> Descy, „Having a low level of education in Europe“

<sup>64</sup> C. Miller in K. E. Porter, *Barriers to Employment for Out-of-School Youth. Evidence from a Sample of Recent CET Applicants. An MDRC Working Paper*. MDRC, 2005, <http://www.mdrc.org/publications/454/abstract.html>, (11. avgust 2009).

<sup>65</sup> OECD, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*.

<sup>66</sup> Ti podatki veljajo za naslednje države: Avstralija, Avstrija, Belgija, Kanada, Republika Češka, Danska, Finska, Francija, Madžarska, Koreja, Luxemburg, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Švica, Turčija, Velika Britanija in Združene

srednješolsko izobrazbo na stopnji mediane dohodkov ali pod njo. Ta odstotek se manjša, ko se stopnja izobrazbe viša. Po drugi strani pa v 19 izmed 25 držav<sup>67</sup> več kot 70 odstotkov ljudi z visokošolsko izobrazbo (zlasti vrsta A<sup>68</sup> in zahtevnejši raziskovalni programi) zaslužijo nad stopnjo mediane. Višji dohodek, ki ga zaslužijo tisti z višjo izobrazbo v primerjavi s tistimi, ki imajo nižjo izobrazbo, lahko opazimo pri različnih starostnih skupinah.<sup>69</sup>

Poleg tega **zunanja diferenciacija ne ponuja odgovora na potrebe trga** dela. V preteklosti je zunanja diferenciacija zadostila družbenim in ekonomskim potrebam, ker je po eni strani zagotavljala akademsko izobražene učence in dijake, ki so nadaljevali izobraževanje in kariere, po drugi strani pa neakademsko izobražene učence in dijake, ki so bili pripravljene na takojšnjo zaposlitev. Včasih je gospodarstvo potrebovalo obe skupini. V današnji družbi znanja pa to ločevanje ne drži več.<sup>70</sup> Zunanja diferenciacija ne pripravi vseh

---

države Amerike, izmed 25 OECD držav, za katere imamo podatke: Avstralija, Avstrija, Belgija, Kanada, Republika Češka, Danska, Francija, Nemčija, Madžarska, Irska, Italija, Koreja, Luxemburg, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Španija, Švedska, Švica, Turčija, Velika Britanija in Združene države Amerike.

<sup>67</sup> Ti podatki veljajo za naslednje države: Avstralija, Avstrija, Belgija, Republika Češka, Finska, Francija, Nemčija, Madžarska, Irska, Italija, Koreja, Luxemburg, Nizozemska, Poljska, Portugalska, Španija, Švica, Turčija in Velika Britanija, izmed 25 OECD držav, za katere imamo podatke: Avstralija, Avstrija, Belgija, Kanada, Republika Češka, Danska, Francija, Nemčija, Madžarska, Irska, Italija, Koreja, Luxemburg, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Španija, Švedska, Švica, Turčija, Velika Britanija in Združene države Amerike.

<sup>68</sup> Po stopnji ISCED so programi 5A visokošolski programi, ki so zelo teoretski in so namenjeni zagotavljanju kvalifikacij, ki so potrebne za omogočanje dostopa do zahtevnejših raziskovalnih programov in poklicev, za katere se zahteva veliko veščin. Za več informacij glej [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm)

<sup>69</sup> Iz podatkov je razvidno, da imajo ljudje, ki nimajo srednješolske izobrazbe, manjše relativne dohodke, ljudje z visokošolsko izobrazbo pa imajo višje relativne dohodke. Po mnenju OECD so relativni dohodki na delovnem mestu povprečje letnih dohodkov iz naslova zaposlitve za posameznike z določeno stopnjo izobraževalnih dosežkov deljeno s povprečnimi letnimi dohodki iz naslova zaposlitve posameznikov, katerih najvišja izobrazbena raven je srednješolska.

<sup>70</sup> J. H. Braddock in R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*, (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992).



dijakov (zlasti tistih v šolah z nižjimi izobrazbenimi standardi), da bi zadostili dolgoročne potrebe trga dela.

Sklenemo lahko, da **zunanja diferenciacija preprečuje mnogim učencem in dijakom, da bi razvili svoj celoten izobraževalni potencial, in zmanjšuje njihove možnosti za poznejše zaposlovanje in mobilnost na trgu dela.** Iz podatkov je razvidno, da **če izobraževalni sistemi izvajajo zunanjo diferenciacijo v poznejši dobi, zmanjšujejo neenakosti med učenci, dijaki in šolami.** Poleg tega lahko izogibanje srednji zunanji diferenciaciji pogosto pomaga zagotoviti posameznikom veščine in orodja, s katerimi si lahko poiščejo službo z dolgoročnega vidika, če jo potrebujejo. Če se ne izvaja srednja zunanja diferenciacija, to lahko pomaga mladim ljudem nadaljevanje izobraževanja, če želijo. Taki ukrepi bi omogočili vsem učencem in dijakom več možnosti, da bi se odzvali na potrebe trga dela v njihovem življenju, tovrstni ukrepi spodbudijo *vseživljenjsko vključevanje*, tako da bodo imeli učenci in dijaki več možnosti, da v celoti uživajo potencialne družbene možnosti, s tem bodo premagali neenakosti in se izognili poznejšemu izključevanju.

**Zunanja diferenciacija močno** vpliva na akademske dosežke učencev in dijakov in njihove poznejše zaposlitvene možnosti. Bolj zgodaj kot se zunanja diferenciacija začne, večje so neenakosti med učenci in dijaki.

## 1.2 Notranja diferenciacija. Razlike v poučevanju različnih učencev: večanje neenakosti v šolah

---

Po opredelitvi Evropske komisije se notranja diferenciacija (nivojski pouk)<sup>71</sup> nanaša na „prilagoditve učnih načrtov različnim skupinam otrok glede na njihove sposobnosti znotraj ene šole“.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Notranjo diferenciacijo so analizirali veliko let in zanjo uporabljajo številne termine, kot so *nivojski pouk*, *diferenciacija učnega načrta*, *razvrščanje po sposobnostih*, v nekaterih kontekstih pa tudi *zunanja diferenciacija*. V pričujoči študiji poudarjamo tiste prakse, ki so v skladu z opredelitvijo notranje diferenciacije Evropske komisije. V Veliki Britaniji uporabljajo izraz *setting* za nivojski pouk.

<sup>72</sup> L. Wößmann, G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*.

Učinke nivojskega pouka na dosežke učencev ali dijakov predstavljamo na štirih področjih: 1) učenje učencev in dijakov; 2) pričakovanja učencev in dijakov ter njihova samopodoba; 3) vpliv vrstnikov; 4) mobilnost; in 5) značilnosti učencev in dijakov, na katere najbolj vpliva nivojski pouk. Tabela 1 je povzetek glavnih ugotovitev iz analize literature glede učinkov nivojskega pouka.

**TABELA 1: Učinki nivojskega pouka**

<b>1. UČINKI NA UČENJE</b>	▪ Nivojski pouk ne poveča, temveč lahko celo zmanjša uspeh učencev ali dijakov v šoli, kjer ga izvajajo.
	▪ Nivojski pouk poveča razlike v učnem uspehu učencev ali dijakov.
	▪ Tisti z boljšim učnim uspehom svoj uspeh pri nivojskem pouku izboljšajo ali pa ostane enak.
	▪ Nivojski pouk zmanjšuje možnosti za učenje in učne dosežke učencev oziroma dijakov s slabšim uspehom, ker spremeni material in vsebino, s katero se seznanijo, zmanjša se tudi čas za dejavnosti, ki spodbujajo učenje.
	▪ Nivojski pouk poveča možnosti za osipništvo.
	▪ Nivojski pouk zmanjšuje možnosti za učenje in učne dosežke, ker zmanjša kakovost in hitrost poučevanja.
<b>2. VPLIV NA PRIČAKOVANJA IN SAMOPODOBO</b>	▪ Nivojski pouk zniža pričakovanja skupin s slabšim uspehom.
	▪ Nivojski pouk zniža akademsko samopodobo učencev in dijakov in njihove občutke sposobnosti.
	▪ Nivojski pouk povzroča segregacijo, kategorizacijo, stigmatizacijo in družbeno stratifikacijo.
<b>3. VPLIV NA VRSTNIKE</b>	▪ Nivojski pouk zmanjša učne priložnosti učencev ali dijakov, ker zmanjša vpliv vrstnikov, ki ga imajo učenci z boljšim uspehom na tiste s slabšim uspehom.
<b>4. VPLIV NA MOBILNOST MED SKUPINAMI</b>	▪ Nivojski pouk zmanjšuje možnosti prehajanja v višje nivoje in zmanjšuje zadovoljstvo z razvrstitvijo v nivoje.
<b>5. NA KOGA JE VPLIV NAJVEČJI?</b>	▪ V skupinah tistih z nižjimi sposobnostmi so pogosto člani ranljivih skupin.
	▪ Segregacija otrok s posebnimi potrebami ne izboljša njihovih učnih rezultatov, možnosti učenja pa so v segregiranih skupinah manjše.

V nadaljevanju so opisane glavne ugotovitve.

**1.) Učinek na učenje:** Nivojski pouk škodi učencem in dijakom s slabšim uspehom, saj imajo slednji slabše učne možnosti.<sup>73</sup> Skupine s slabšimi sposobnostmi preživijo več časa ob dejavnostih, ki ne spodbujajo učenja, imajo manjše možnosti, da izberejo material za branje, manj pogosto jih spodbujajo h kritičnemu razmišljanju.<sup>74</sup> V splošnem imajo v skupinah z manjšimi sposobnostmi manj materiala, navodila, ki jih prejmejo, so slabše kakovosti, prav tako se od njih pričakuje, da bodo osvojili manj veščin kot učenci ali dijaki v skupinah s srednjimi ali večjimi sposobnostmi.<sup>75</sup> V skupinah učencev z manjšimi sposobnostmi je hitrost poučevanja počasnejša kot v preostalih skupinah.

Dejstvo, da je v skupinah z manjšimi sposobnostmi osiromašeno učno okolje in slaba kakovost interakcij, močno vpliva na akademske učinke učencev oziroma dijakov s slabšimi učnimi rezultati. Če primerjamo šole, kjer izvajajo nivojski pouk, s šolami, kjer ga ne izvajajo, ugotovimo, da imajo tisti s slabšimi učnimi rezultati v šolah z nivojskim poukom manj in slabše akademske materiale kot tisti z enakimi učnimi dosežki, ki so v šolah, kjer ni nivojskega pouka. V teh šolah prisotnost učencev oziroma dijakov s slabšimi rezultati v heterogenih razredih ne vpliva na to, da učitelji upočasnijo učni načrt. Namesto tega rezultati nakazujejo, da imajo učenci oziroma dijaki s slabšimi rezultati koristi od istega bogatega učnega načrta, ki se izvaja s hitrostjo, uporabljeno za učence in dijake z boljšim uspehom. Sklenemo lahko, da nivo, na katerem so učenci ali dijaki, močno vpliva na njihov učni uspeh v primerjavi s šolo, ki jo obiskujejo. Vendar pa imajo učenci, dijaki in družine majhen vpliv na to, na kateri nivo so učenci vključeni.

Poleg tega so v raziskavah ugotovili, da medtem ko učitelji precenjujejo sposobnosti učencev in dijakov v najvišjih nivojih in od njih veliko

---

<sup>73</sup> J. Ireson, S. Hallam, C. Hurley, „What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?“, *British Educational Research Journal*, 31 (4), (2005), str. 443–458.

<sup>74</sup> B. F. Chorzempa in S. Graham, „Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading,“ *Journal of Educational Psychology*, 98(3), (2006), str. 529–541.

<sup>75</sup> J. H. Braddock, R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*.

zahtevajo, učitelji podcenjujejo sposobnosti učencev in dijakov v nižjih nivojih. Učenci in dijaki, ki izvirajo iz delavskega razreda, so pogosteje razvrščeni v nižje nivoje kot učenci in dijaki iz srednjega razreda. Ugotovimo lahko, da so šole, za katere so značilne manjše razlike med dijaki in učenci, tiste, v katerih nivojski pouk izvajajo šele pri starejših učencih in dijakih.

Diferenciacija učnih načrtov močno učinkuje na učence in dijake z boljšim ali slabšim učnim rezultatom.<sup>76</sup> Medtem ko imajo učenci in dijaki z boljšim učnim uspehom (ki so razvrščeni v višje nivoje) koristi od nivojskega pouka, imajo tisti s slabšim učnim uspehom (ki so razvrščeni v nižje nivoje) boljše rezultate v heterogenih razredih, kot bo pojasnjeno pozneje.

Sklenemo lahko, da nivojski pouk ne pospeši učenja za ranljive učence in dijake, temveč ga upočasni in s tem večja neenakosti med učenci in dijakih, ki so razvrščeni v različne nivoje.

**2.) Učinki na samopodobo učencev in dijakov in na pričakovanja učiteljev:** Za učence in dijake na nižjih nivojih je značilna nižja samopodoba, občutki manjvrednosti in sramu, jeza in zunanji lokus nadzora v nasprotju z dijaki in učenci, ki obiskujejo mešane razrede, kjer so učenci in dijaki različnih sposobnosti.<sup>77</sup>

Učenci in dijaki si ne želijo biti na najnižjih nivojih. Prav nasprotno, raje so na najvišjem nivoju, saj je vključenost v slednjega povezana z višjim statusom in občutki večvrednosti.<sup>78</sup> Poleg tega pa so tisti na najvišjem nivoju bolj zadovoljni z dejavnostmi v razredu v nasprotju s tistimi na najnižjem nivoju, ki tega zadovoljstva ne občutijo.

Večina učencev in dijakov se zaveda struktur razvrščanja v svoji šoli in svojega položaja na posameznih nivojih.<sup>79</sup> Učenci in dijaki sprejmejo argumentacijo načina razvrščanja, a razvrščanje otrok po njihovih

---

<sup>76</sup> J. Terwel, „Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education“ *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), (2005), str. 653–670.

<sup>77</sup> Braddock, Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*.

<sup>78</sup> S. Hallam, J. Ireson, J. Davies, „Primary pupils' experiences of different types of grouping in school“, *British Educational Research Journal*, 30(4), (2004), str. 515–533.

<sup>79</sup> Ibid.

sposobnosti povzroči, da se še bolj zavedo razlik, legitimizira različno obravnavo učencev in dijakov in utrdi njihovo mesto v družbeni hierarhiji. Posledice ločevanja otrok glede na njihove sposobnosti so vidne tudi v stigmatizaciji, pogosto se iz otrok v najnižjih nivojih norčujejo.

Nivojski pouk vpliva tudi na pričakovanja učiteljev<sup>80</sup>, kar pa učinkuje na odnos in vedenje učiteljev do nekaterih učencev in dijakov, posledice se kažejo v njihovem učenju in dosežkih. V povezavi s tem je poučevanje na višjih nivojih hitrejše in predstavlja večji izziv, medtem ko je poučevanje na nižjih nivojih počasnejše in manj zahtevno. Za višje nivoje je značilno tudi bolj strukturirano delo, več ponavljanj in manj priložnosti za diskusijo.

**3.) Učinek na vpliv vrstnikov:** Nivojski pouk zmanjšuje priložnosti, ki nastanejo zaradi vpliva vrstnikov, ko so učenci in dijaki z manjšimi sposobnostmi v interakciji s tistimi z večjimi sposobnostmi. Z drugimi besedami, ker so ločeni po sposobnostih, je učencem in dijakom z manjšimi in povprečnimi sposobnostmi preprečeno, da bi dobili izkušnje pozitivnih učinkov, ki jih lahko imajo učenci in dijaki z večjimi sposobnostmi na njihove dosežke.<sup>81</sup>

**4.) Učinki na mobilnost med nivoji:** Medtem ko obstaja precejšnja mobilnost med skupinami z različnimi sposobnostmi<sup>82</sup>, obstajajo nekatere značilnosti učencev in dijakov, ki so povezane z verjetnostjo mobilnosti na višji ali nižji nivo. Sprememba nivoja in osipništvo sta povezana s tem, da je oseba ženskega spola, starejša in ima nižji dohodek. Za posebno ranljive učence ali dijake ti dejavniki pomenijo, da se povečajo možnosti za nazadovanje na nižji nivo ali za osipništvo.

Prav tako je pomembno, da upoštevamo nezadovoljstvo učencev in dijakov z njihovo razvrščenostjo na nivoje ter možnosti za mobilnost.<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> J. Ireson, S. Hallam, C. Hurley, „What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?“

<sup>81</sup> R. Zimmer, „A New Twist in the Educational Tracking Debate“, *Economics of Education Review*, 22(3), (2003), str. 307.

<sup>82</sup> S. Hallam, J. Ireson, „Secondary School Pupils' Satisfaction with their Ability Grouping Placements“, *British Educational Research Journal*, 33(1), (2007), str. 27–45.

<sup>83</sup> M. Hallinan, „Track Mobility in Secondary School“, *Social Forces*, 74(3), (1996) str. 983–1002.

Iz raziskav je razvidno, da precejšen delež učencev in dijakov meni, da bi radi spremenili nivo. Ena izmed študij je pokazala, da je bilo pri matematiki, kjer je bilo največ razvrščanja glede na sposobnosti, 38 odstotkov učencev nezadovoljnih z njihovo razvrščenostjo na nivoje. V večini primerov so učenci želeli, da bi bili razvrščeni na višji nivo, zlasti zato, ker so bili deležni neustrezne ravni dela, ki so jo dojeli kot prelahko (občasno pa pretežko). Ta problem bi bil razrešen, če bi bila omogočena prosta mobilnost med nivoji. Vendar pa šole redkokdaj omogočijo učencem in dijakom tako mobilnost.

**5.) Na koga nivojski pouk najbolj vpliva?** Glede na družbene značilnosti dijakov<sup>84</sup> je izvajanje nivojskega pouka v gimnazijah<sup>85</sup> pozitivno povezano z etničnostjo, predhodnimi dosežki dijakov in družbenoekonomskim poreklom dijakov.<sup>86</sup> Razvrščanje učencev in dijakov ustvarja nižje nivoje za tiste, ki so manj sposobni, na te nivoje so v nadpovprečnem številu vključeni učenci in dijaki iz kulturnih in etničnih manjšin in iz delavskega razreda in drugih nižjih družbenoekonomskih okolij.<sup>87</sup> V primeru kulturnih manjšin so še posebno škodljivi učinki razvrščanja učencev in dijakov na njihove učne priložnosti.

---

<sup>84</sup> Glej tudi J. W. Schofield, K. Alexander, R. Bangs, B. Schauenburg, *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology, AKI Research Review 5, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration*, (Berlin: Social Science Research Center, 2006); S. Strand, *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)* (London: Centre for Educational Development Appraisal and Research, University of Warwick and Department for Children, Schools and Families, 2007); in: H. Entorf in M. Lauk, *Peer Effects, Social Multipliers and Migration at School: An International Comparison, HWWI Research Paper*, (Hamburg: Hamburg Institute of International Economics, 2006).

<sup>85</sup> S. Lucas in M. Berends, „Sociodemographic Diversity, Correlated Achievement, and De Facto Tracking.“ *Sociology of Education*, 75(4), (2002), 328–348.

<sup>86</sup> S. Lucas in M. Berends, „Sociodemographic Diversity, Correlated Achievement, and De Facto Tracking.“ *Sociology of Education*, 75(4), (2002), str. 328–348.

<sup>87</sup> J. H. Braddock, R. E. Slavin, „Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education.“

Ugotovimo lahko, da **ima na nekatere skupine učencev ali dijakov nivojski pouk večji vpliv kot na druge**. Te skupine so migranti, kulturne manjšine in otroci s posebnimi potrebami. Paradoks je v tem, da je bil prvotni cilj nivojskega pouka – vsaj tako so ga utemeljevali – da se premagajo te deprivilegiranosti. Učinkovitost nivojskega pouka pri odpravljanju deprivilegiranosti pa je vprašljiva. Dogaja se prav nasprotno: negativni učinki nivojskega pouka so najbolj vidni prav pri teh učencih in dijakih glede šolskega uspeha in socialnega vključevanja. **Nivojski pouk onemogoča razvoj pozitivnih odnosov med etničnimi skupinami in zmanjšuje priložnosti za razvoj medetničnih prijateljstev**. Slednje pa je prvi pogoj za doseganje medrasnega razumevanja in tolerantnosti in za premagovanje rasističnih percepcij.<sup>88</sup>

Obstajajo različni programi, ki se osredotočajo zlasti na migrantske učence in dijake in jim pomagajo, da se integrirajo v šole in družbo.<sup>89</sup> Za učence in dijake iz migrantskih okolij in tiste iz kulturnih in etničnih manjšin je pomembno, da se hitro naučijo uradnega jezika, zato da lahko v šoli dosežejo tako dobre rezultate kot otroci staršev iz dominantne kulture družbe sprejema in da se popolnoma integrirajo. Zato je pomembno, da se migrantskim otrokom ponudi podpora pri izobraževanju, zlasti tistim, ki ne obvladajo jezika države sprejema, tako da niso deprivilegirani v primerjavi z otroki staršev, ki so se rodili v državi sprejema.<sup>90</sup>

Iz prakse je razvidno, da lahko nekateri programi, cilj katerih je pomagati učencem ali dijakom premagati akademske deprivilegiranosti ali ohranjati njihovo kulturo in jezik, vodijo v še večjo segregacijo ali

---

<sup>88</sup> Ibid.

<sup>89</sup> M. Gomolla, „Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland“, *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), (2006), str. 46–59.

<sup>90</sup> European Parliament. (2005). *Integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education*. Committee on Culture and Education. Procedure number 2004/2267-(INI), <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do;jsessionid=1E87BC7E743F0ABEA5DC06F08A0B2455.node1?language=EN&pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+PDF+V0//EN>, (11. avgust 2009).

onemogočajo integracijo učencev in dijakov v izobraževalni sistem.<sup>91</sup> V analizi izobraževalnih sistemov smo ugotovili, da se nenamenoma poleg razvrščanja v skupine glede na sposobnosti učencev ali dijakov izvajajo za učence in dijake iz manjšin tudi nekatere druge prakse nivojskega pouka. Take prakse so na primer skupine za dopolnilni pouk ali segregirana podpora zunaj rednih razredov. Te prakse bi lahko spremenili, da ne bi bile segregirano naravnane in da bi zadostile potrebam učencev in dijakov iz manjšin, s tem ko bi zagotovile, da se ti učenci in dijaki naučijo toliko kot učenci in dijaki večinske kulture.

In kar je še pomembneje, **nivojski pouk ne izboljša akademskih rezultatov tistih s slabšim uspehom**. Posledica nivojskega pouka je slabši učni uspeh nekaterih ranljivih skupin učencev ali dijakov, vključno z migranti, člani kulturnih skupin in otrok s posebnimi potrebami. Poleg tega **nivojski pouk otežuje doseganje enakosti in demokracije v izobraževalni praksi**, saj se ta dva termina ne nanašata samo na pravico do izobrazbe v nesegregiranem okolju, temveč tudi na pravico doseči enakost pri učnih priložnostih, da bi bili učenci in dijaki bolj socialno vključeni v prihodnosti. **Če zmanjšamo nivojski pouk, lahko povečamo priložnosti vsem učencem in dijakom, da bodo vključeni v družbo.**

**Povzetek:**

**Nivojski pouk ne izboljša**, temveč celo poslabša učni uspeh učencev oziroma dijakov s slabšimi učnimi rezultati. Prav tako nivojski pouk **poveča razlike v učnih uspehih učencev ali dijakov**: zmanjša uspeh tistih s slabšim rezultatom, le nekateri izmed tistih z boljšim uspehom imajo koristi od nivojskega pouka, medtem ko nekateri izmed njih nimajo posebnih koristi. **Posledice nivojskega pouka so še zlasti vidne pri ranljivih skupinah** glede priložnosti za učenje in glede medskupinskih odnosov.

---

<sup>91</sup> Glej G. Driessen, F. Smit, P. Slegers, „Parental involvement and educational achievement“, *British Educational Research Journal*, 31(4), (2005), str. 509–532, in European Monitoring Centre on Racism, *Migrants, Minorities and Education*.



## 1.3 Vrste nivojskega pouka v Evropi

Opredelili smo štiri vrste nivojskega pouka, da bi predstavili čim natančnejšo analizo implementacije nivojskega pouka in omogočili boljše razumevanje učinka nivojskega pouka na akademske dosežke učencev in dijakov. Naslednja tabela predstavlja štiri vrste nivojskega pouka in njihov opis:

**TABELA 2: Vrste nivojskega pouka**

VRSTE NIVOJSKEGA POUKA	OPIS
<b>1. Organizacija dejavnosti v razredu glede na sposobnosti učencev oziroma dijakov</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Poučevanje je treba prilagoditi različnim potrebam in hitrostim učencev in dijakov.</li><li>▪ Učenci ali dijaki z boljšim in slabšim uspehom so razvrščeni v ločene skupine v razredu ali v različnih razredih.</li><li>▪ Najpogosteje se učenci in dijaki razvrščajo v skupine glede na sposobnosti pri poučevanju glavnih predmetov. Ta praksa se najpogosteje izvaja v srednji šoli, pogosto ji sledi zunanja diferenciacija.</li><li>▪ Tovrstno razvrščanje lahko negativno učinkuje na učni uspeh učencev in dijakov in socialno vključevanje.</li><li>▪ Pričujoče prakse pogosto temeljijo na odločitvah posameznih učiteljev ali šol.</li><li>▪ Člani ranljivih skupin so pogosto razvrščeni na nižje nivoje.</li></ul>
<b>2. Skupine za dopolnilni pouk in pomoč, ki poteka segregirano od rednega razreda</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pričujoče prakse so ustvarjene za otroke z določenimi učnimi potrebami ali s tistimi, za katere je značilno tveganje socialne izključenosti.</li><li>▪ Učenci in dijaki so segregirani od rednega razreda med poukom, da bi dobili dodatno podporo.</li><li>▪ Ta praksa se najpogosteje nanaša na otroke v šolah s posebnimi potrebami, na učence in dijake migrante, člane kulturnih manjšin in tiste, ki ne razumejo jezika, v katerem se poučuje.</li></ul>
<b>3. Izključujoči individualizirani učni načrti</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Uradni učni načrt je prilagojen nivoju kompetenc določenega učenca ali dijaka (ali skupine učencev ali dijakov), ker se zniža nivo.</li><li>▪ Tovrsten pristop se pogosto uporablja za določene skupine učencev ali dijakov: tiste, ki jih dodelijo v šole za otroke s posebnimi potrebami, migrante, in tiste, ki se učijo jezika države sprejema.</li></ul>
<b>4. Izključujoča izbira</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Posledice izbire predmeta ali skupine predmetov so</li></ul>

neenaki akademski rezultati in družbene priložnosti v prihodnosti.

- Pri tej praksi je izbira predmetov ali „nivojev“ tesno povezana z družbenim in ekonomskim statusom družine in s pričakovanji učiteljev.

Vir: INCLUD-ED

## 1.4 Heterogene skupine. Učinki izobraževanja različnih učencev ali dijakov v eni skupini

V raziskavi smo ugotovili vrsto učinkov, povezanih s heterogenimi skupinami, ki dopuščajo dialog, interakcije in sodelovanje. V tabeli 3 smo povzeli te učinke, ločimo med učinki na učni uspeh in drugimi učinki. V 2. poglavju bomo podrobneje pojasnili, katere heterogene skupine povzročajo te učinke in katere ne.

**TABELA 3: Učinki heterogenih skupin**

<b>1. UČINKI NA UČNI USPEH</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sodelovanje pri učenju, dialoško učenje in načini organiziranja heterogenih razredov imajo pozitiven učinek na učne dosežke za učence in dijake z boljšim in slabšim uspehom.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Učencem in dijakom s slabšim učnim uspehom koristi hitrost poučevanja, ki je značilna za skupine z večjimi sposobnostmi.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Kadar so razred in viri ustrezno organizirani, imajo učenci in dijaki s posebnimi potrebami boljše rezultate, prav tako lahko bolj razvijajo svojo osebnost v rednih kot v segregiranih razredih.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Vključevanje učencev in dijakov s posebnimi potrebami nima negativnih učinkov na učni uspeh vrstnikov in zagotavlja vsem nove učne priložnosti.</li></ul>
<b>2. DRUGI UČINKI</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interakcije med vrstniki spodbujajo medsebojno razumevanje, solidarnost, sprejemanje različnosti (glede primanjkljajev, kulturnih razlik, spolov, ravni dosežkov) in sodelovanje.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sodelovanje pri učenju in dialoško učenje spodbujata boljše vedenje, sodelovanje in altruizem.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ V heterogenih skupinah imajo otroci s posebnimi potrebami več možnosti za interakcijo, dobijo več podpore, razvijejo boljše socialne spretnosti in odnose in so boljše pripravljene za bodočo neodvisnost.</li></ul>

Vir: INCLUD-ED

**1) Učinki heterogenih skupin na učne dosežke:** Sodelovanje pri učenju in dialoško učenje<sup>92</sup> izboljšujeta akademske dosežke in sobivanje v heterogenih razredih. Kadar se izvaja sodelovanje pri učenju, učenci in dijaki delajo v heterogenih učnih skupinah, kjer ohranjajo skupinske cilje in individualnost. Ta praksa krepi šolski uspeh in samopodobo učencev in dijakov.<sup>93</sup>

Čprav učitelje in starše včasih skrbi, da sodelovanje med učenci in dijaki z različnimi učnimi dosežki manjša dosežke tistih z boljšim uspehom, raziskave ne potrjujejo te trditve. Prav nasprotno, tisti z boljšim uspehom imajo koristi od sodelovanja prav tako kot tisti s slabimi ali povprečnimi rezultati.<sup>94</sup>

Pri dialoškem učenju in sodelovanju pri učenju so otroci s posebnimi potrebami vključeni v mešane skupine, da bi se učili skupaj z drugimi vrstniki. Sodelovanje in dialog med otroki s posebnimi potrebami in drugimi njihovimi vrstniki veča akademske dosežke in samopodobo vsem učencem in dijakom. Manj verjetnosti je, da preostali učenci in dijaki zavrnejo svoje sošolce. Navedene prakse precej izboljšajo odnose med otroki s posebnimi potrebami, ki so vključeni v navadne šole, in vrstniki.

Tistim, ki se učijo počasneje, prinaša sodelovanje pri učenju veliko večje koristi kot tistim v kompetitivnih učnih situacijah, saj so v njih učenci ali dijaki, ki se počasneje učijo, manj uspešni.<sup>95</sup> Model

---

<sup>92</sup> S. Racionero in R. Valls, „Dialogic learning. A communicative approach to teaching and learning“, str. 548–557, in A. J. Kincheloe & R. Horn (ur.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology*. Vol 3, (Westport, CT: Greenwood Publishers, 2007).

<sup>93</sup> Glej J. H. Braddock, R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*; D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Cooperative Learning in the Classroom*, (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994); R. Slavin, „Synthesis of research of cooperative learning“, *Educational Leadership*, 48(5), (1991), str. 71–82; R. Stevens, in R. Slavin, *The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations*, *American Educational Research Journal*, 32 (2), (1995), str. 321–351.

<sup>94</sup> R. Slavin, „Synthesis of research of cooperative learning“.

<sup>95</sup> P. Bartolo, Prispevek k javnim konzultacijam „*Schools for the 21<sup>st</sup> century*“ (neobjavljen rokopis: University of Malta, 2007).

sodelovanja in dialoški model temeljita na pozitivni soodvisnosti v skupini učencev ali dijakov.<sup>96</sup> Njun cilj je organizirati razred tako, da učenci in dijaki postanejo pomemben vir. Tako se lahko učenci in dijaki, ki potrebujejo pomoč, zanesejo na podporo in povratno informacijo vrstnikov. Navedena modela uspešno vključita učence in dijake z različnimi sposobnostmi in ustvarita pogoje za bolj smiselne interakcije med učenci in dijaki ter občutek pozitivne soodvisnosti, ki izboljša odnose med vrstniki.

**2) Drugi učinki:** Heterogene skupine lahko izboljšajo samopodobo učencev in dijakov in pomagajo ustvariti pozitivne odnose med vrstniki. To je še zlasti pomembno v razredih z učenci in dijaki iz različnih okolij.

V povezavi s tem obstaja med učenci in dijaki v heterogenih skupinah odnos, ko si učenci in dijaki med seboj pomagajo, poleg tega imajo nadzor nad svojo usodo v šoli, med seboj sodelujejo in so bolj altruistični.<sup>97</sup> Kadar pa učenci in dijaki bolj sodelujejo in delujejo dialoško, se večja prisotnost v šoli ter izboljša vedenje učencev in dijakov iz družin z nižjim družbenoekonomskim statusom.

Različne interakcije pomagajo učencem in dijakom ustvariti pozitivne vrednote in načine vedenja. Študija o učinkih interakcij sodelovanja v povezavi z doseganjem večjega vključevanja je ugotovila, da te interakcije niso spodbudile samo učenja matematike v majhnih skupinah, temveč tudi medsebojno spoštovanje, solidarnost in sprejemanje različnosti.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> R. Stevens, R. Slavin, „The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations“.

<sup>97</sup> J. H. Braddock, R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*.

<sup>98</sup> M. Cesar in N. Santos, „From Exclusion to Inclusion: Collaborative Work Contributions to More Inclusive Learning Settings“, *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), (2006), str. 333–346.






---

### **Povzetek:**

V nekaterih **heterogenih razredih** lahko dosežejo **pozitivne rezultate** učenci in dijaki z boljšim ali slabšim učnim uspehom, prav tako je mogoče **zmanjšati razlike** v njihovem uspehu. Poleg tega **sodelovanje, dialog med učenci ali dijaki ter interakcije** med tistimi, ki imajo različne učne rezultate, pozitivno učinkujejo na medskupinske odnose, vedenje in razvoj socialnih veščin.

## Glavne ugotovitve 1. poglavja

### KAJ VEMO O RAZVRŠČANJU UČENCEV IN DIJAKOV IN NJIHOVIH AKADEMSKIH DOSEŽKIH

-  Zunanja diferenciacija se nanaša na to, da se učenci oziroma dijaki razvrstijo na različne šole v skladu s sposobnostmi, kar pomembno vpliva na njihove akademske dosežke in na poznejše zaposlitvene možnosti. Čim bolj zgodaj se zunanja diferenciacija začne, tem večje so neenakosti med učenci in dijaki v različnih šolah.
-  Nivojski pouk se nanaša na prilagoditev učnega načrta različnim skupinam otrok glede na njihove sposobnosti. To se dogaja v šoli, ko so otroci razvrščeni v različne skupine glede na njihove sposobnosti. Nivojski pouk ne izboljša, temveč lahko celo poslabša učne dosežke učencev s slabšim učnim uspehom, prav tako poveča razlike v akademskih dosežkih učencev in dijakov.
-  Ugotovili smo štiri vrste nivojskega pouka:
  - organizacija dejavnosti v razredu glede na sposobnosti učencev ali dijakov,
  - skupine za dopolnilni pouk in pomoč, ki potekata ločeno od rednega razreda,
  - izključujoči individualizirani učni načrt,
  - izključujoča izbira.
-  Še zlasti negativno deluje nivojski pouk na ranljive skupine, kar zadeva priložnosti za učenje in medskupinske odnose.
-  V nekaterih heterogenih razredih lahko učenci in dijaki z različnimi sposobnostmi izboljšajo svoje učne uspehe. Istočasno pa interakcije in sodelovanje med tistimi z boljšimi in slabšimi učnimi rezultati spodbudijo razvoj socialnih veščin in lahko izboljšajo medskupinske odnose.



# 2. poglavje

## Kako lahko razvrstimo učence in dijake in uporabimo razpoložljive človeške vire, da dosežemo akademski uspeh za vse? Mešani razredi, nivojski pouk in vključevanje

### 2.1 Heterogene skupine, katerih posledica je šolski neuspeh, in heterogene skupine, ki izboljšajo uspeh

---

V današnji družbi znanja se evropski šolski sistemi srečujejo z novimi izzivi. Potrebujemo namreč nove pristope, da bi pomagali učencem izboljšati šolski uspeh in doseči njihovo večjo vključenost pri uporabi razpoložljivih človeških virov. Da bi dosegli ta cilj, smo v projektu INCLUD-ED naredili klasifikacijo treh različnih vrst razvrščanja učencev in dijakov: mešani razredi, nivojski pouk in vključevanje. To so pomembne ugotovitve, ki nam pomagajo razumeti, kako zadovoljiti različne potrebe učencev in dijakov z različno organizacijo razredov in učne rezultate, ki so s tovrstno organizacijo povezani. Navedena klasifikacija pojasni tudi različne učne rezultate, ki so lahko posledica heterogenih skupin, ki kažejo da niso vse heterogene skupine uspešne.

**Mešani razredi** ponujajo možnost nadaljevanja tradicionalnega organiziranja razreda, v katerem so učenci oziroma dijaki iste starostne skupine, ne da bi poskusili zadostiti vedno večjim različnim potrebam, ki jih imajo učenci ali dijaki. V tradicionalnih razredih je poučeval en učitelj kar 24 učencev ali dijakov, ki so bili kulturno zelo homogeni. Danes je veliko razredov ohranilo podobno organizacijo, vendar pa so v njih učenci oziroma dijaki iz različnih kulturnih okolij, ki imajo različne sposobnosti. Rezultat tovrstne organizacije je pogosto v tem, da se učitelj bolj posveča tistim, ki imajo boljše učne rezultate, in zanemarja druge, dokler ne končajo šole ali pa jo predčasno zapustijo.

Nekatere države so razvile različne oblike **nivojskega pouka**, da bi rešile probleme, ki se pojavljajo v tradicionalnih razredih, kjer s 24 učenci ali dijaki pri nekaterih predmetih, na primer, učitelj dela s 17

„lažjimi“ učenci ali dijaki, medtem ko se drug učitelj posveča sedmim „težjim“ učencem ali dijakom, ki so po navadi migranti, člani manjšin ali otroci iz depriviligiranega okolja. Druga mogoča oblika nivojskega pouka je razvrščanje otrok v skupine glede na njihove zmožnosti pri vseh predmetih. Če sta na šoli dva razreda s 24 učenci ali dijaki iste starosti, razdelijo 24 učencev ali dijakov z večjimi sposobnostmi v en razred in 24 tistih z manjšimi sposobnostmi v drug razred.

Praksa, ki nadgradi mešane razrede in nivojski pouk in ki jo že izvaja vedno več šol, se imenuje **vklučevanje oziroma vključujoča praksa**. Pri tej praksi dva učitelja sodelujeta v istem razredu, namesto da bi 24 učencev ali dijakov ločili v skupine glede na njihove sposobnosti (in bi bilo 17 „najboljših“ pri enem učitelju in 7 slabših pri drugem). Pri vključevanju sta v razredu torej dva učitelja, ki razvrstita 24 učencev ali dijakov v 4 heterogene skupine, v katerih učenci oziroma dijaki med seboj sodelujejo. Poleg tega pa so v izobraževalni proces lahko vključeni tudi drugi odrasli, družinski člani in drugi prostovoljci, ki učencem ali dijakom dodatno pomagajo. Taka je, na primer, struktura interaktivnih skupin in rezultati raziskav so pokazali, da so te skupine zelo uspešne pri razvrščanju heterogenih skupin.

Organizacija razreda pri vključujoči praksi je uspešna, ker izboljša instrumentalno učenje (pri vseh predmetih) in omogoči učencem in dijakom, da se naučijo pravih vrednot, krepí tudi njihov čustveni razvoj. Vključevanja je več kot samo sodelovanje pri učenju, omejeno le na učence ali dijake, in se približa **dialoškemu učenju**<sup>99</sup>, ki v izobraževalni proces in redne dejavnosti v razredu vključuje tudi družinske člane in celotno skupnost.

---

<sup>99</sup> A. Aubert, A. Flecha, C. García, R. Flecha, S. Racionero, *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, (Barcelona: Hipatia Editorial, 2008).

**TABELA 4: Mešani razredi, nivojski pouk in vključevanje**

	MEŠANI RAZREDI	NIVOJSKI POUK	VKLJUČEVANJE	
Temelj	enake možnosti	razlike	enakopravnost rezultatov/enakopravnost razlik	
Razvrščanje učencev ali dijakov	heterogeno	homogeno	heterogeno	
Človeški viri	1 učitelj	več kot 1 učitelj	več kot 1 učitelj	
Vsi skupaj ali ločeni?	skupaj	ločeni	skupaj	ločeni
	<b>1)</b> razredi z učenci ali dijaki z različnimi sposobnostmi	<b>1)</b> dejavnosti v razredu so organizirane glede na sposobnosti učencev ali dijakov <b>a.</b> skupine glede na sposobnosti v različnih razredih <b>b.</b> skupine glede na sposobnosti v enem razredu	<b>1)</b> heterogeni razredi z učenci ali dijaki z različnimi sposobnostmi in dodatnimi človeškimi viri	<b>2)</b> razdeljeni razredi na vključujoč način z učenci ali dijaki z različnimi sposobnostmi
		<b>2)</b> skupine za dopolnilni pouk in pomoč, ki je ločena od rednih razredov		

Vir: INCLUD-ED

**Vključujoča praksa je tista, ki zagotovi potrebno podporo vsem učencem in dijaku, ker omogoča vsem otrokom skupno učno okolje in reorganizira obstoječe človeške vire.** Pomembna je reorganizacija obstoječih človeških virov, ki ne zahteva dodatnih človeških virov, temveč temelji na boljši izrabi že obstoječih virov.

V znanstveni literaturi obstajajo različne prakse, ki so značilne za vključevanje. V eni izmed njih vrstniki pomagajo tistim s slabšim učnim uspehom, tovrstno pomoč lahko ponudijo tudi prostovoljci ali učitelji. Druga praksa vključevanja je podaljševanje učnega časa za tiste s slabšim učnim uspehom in zagotavljanje predpoučevanja ali dopolnilni pouk, povezan z rednim delom v razredu, ki pomaga učencem in



dijakom, da zmorejo zahteve učnega načrta. Druge strategije so razvrščanje učencev oziroma dijakov v heterogene skupine in spodbujanje interakcij med učenci in dijaki z različnimi sposobnostmi.<sup>100</sup>

Da bi zmanjšali razlike med dosežki učencev oziroma dijakov v heterogenih skupinah in da bi dosegli, da so v razredu vsi enaki, se morajo učitelji potruditi, da dosežejo enakost vseh, spodbujati morajo uravnotežene interakcije med učenci oziroma dijaki, ustvarjati morajo majhne učne skupine. Da pa bi dosegli enakopravne interakcije med učenci oziroma dijaki v razredu, je treba spodbujati samoodgovornost med njimi in zagotoviti, da sodelujejo pri učenju svojih vrstnikov.

Pomembno je spoznanje, da se lahko **nesegregirane ali heterogene skupine oblikujejo na različne načine. V projektu INCLUD-ED smo ugotovili in opredelili dve različni obliki heterogenih skupin: mešane razrede in vključevanje.** Vsaka oblika ima različne posledice za učence ali dijake. Mešani razredi so praksa, ki se nanaša na tradicionalne heterogene razrede, kjer so skupaj vsi učenci najpogosteje z enim odraslim, torej učiteljem. Mešani razredi so res nesegregirana oblika, vendar pa se pri tej praksi lahko pojavi nižja samopodoba učencev ali dijakov glede njihovih sposobnosti in zaradi nižjega šolskega uspeha, saj en učitelj ne more zadovoljivo poskrbeti za vse učence ali dijake. To je bilo še zlasti znanstveno dokazano za otroke s posebnimi potrebami.<sup>101</sup> Zato so **v navedenih nesegregiranih, heterogenih razredih nekateri učenci ali dijaki lahko v ranljivem položaju, če ne dobijo dovolj pomoči.** Druga oblika nesegregiranih, heterogenih skupin je **vključevanje, ki se nanaša na prakse z dvema značilnostma: izobraževanje učencev ali dijakov v heterogenih skupinah in dodelitev človeških virov v teh skupinah. Ti viri so v šolah že na voljo in z njimi se premoščajo problemi, ki jih porajajo razlike, vendar pa so pri vključujoči praksi uporabljeni v rednih razredih za blagor vseh učencev ali dijakov.**

Vključevanje več človeških virov v heterogene razrede zveča število interakcij v razredih, kar je v skladu z rezultati sodobnih teorij o učenju, ki jih omenjajo kot glavno orodje za učenje. Nivojski pouk in mešani razredi temeljijo na pojmovanjih učenja, ki so jih razvili v industrijskem obdobju. Predpostavka teh pojmovanj je, da je učenje odvisno od odnosa med učenci in dijaki ter učiteljem oziroma učiteljico.

---

<sup>100</sup> R. Lotan, „Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms,“ *Theory Into Practice*, 45(1), (2006), str. 32–39.

<sup>101</sup> F. Fitch, „Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self,“ *Urban Review*, 35 (3), (2003), str. 233–52.

Prakse, ki temeljijo na teh teorijah, ne vključujejo drugih človeških virov v razredu, kot so starši in drugi člani skupnosti. V nasprotju s temi teorijami pa **današnje pojmovanje učenja, kot je na primer dialoško učenje, poudarja dejstvo, da se učenci učijo prek interakcij in v dialogu z vsemi agensi v izobraževalnem procesu, s katerimi so stiku v šoli in v širši skupnosti.**<sup>102</sup> Navedena pojmovanja učenja upoštevajo vlogo učitelja in strokovnjakov glede pomoči učencem oziroma dijakom pri učenju, poudarjajo pa pomen interakcij z drugimi odraslimi in vrstniki, da se izboljša kognitivni razvoj otrok.<sup>103</sup> Prakse, ki temeljijo na pristopu dialoškega učenja, spodbujajo vedno več interakcij s širšo paleto agensov, ki so povezani z učnimi dejavnostmi.

Heterogeni razredi, ki v izobraževalni proces vključujejo dodatne človeške vire, lahko angažirajo različno paleto strokovnjakov, prostovoljcev in družin, ki v razredu pomagajo učencem ali dijakom pri učenju. Interakcije med vsemi temi akterji v izobraževanju koristijo učencem ali dijakom pri učenju (od pismenosti do matematike) in pomagajo njim in družinam iz različnih kultur živeti skupaj. Učencem in dijakom koristijo izkušnje različnih kulturnih okolij odraslih v izobraževalnem procesu, ki izboljšajo učenje vseh otrok in pozitivno učinkujejo na identiteto manjšinskih učencev in dijakov ter na njihova akademska pričakovanja.<sup>104</sup>

Zlasti so vidne koristi, ki jih prinašajo dodatni človeški viri v razredu učencev in dijakov s posebnimi potrebami. Če so v navadnem razredu specialni pedagogi, ki dodatno pomagajo otrokom s posebnimi potrebami<sup>105</sup> in učiteljem v razredu, se izboljša učni uspeh učencev ali dijakov.<sup>106</sup>

---

<sup>102</sup> Glej C. Elboj, I. Puigdelívol, M. Soler, R. Valls, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, (Barcelona: Graó, 2002); P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*, (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1998); G. Wells, *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, (New York: Cambridge University Press, 1999).

<sup>103</sup> L. Vygotsky, *Mind in society*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

<sup>104</sup> N. González, L. Moll, L., C. Amanti, *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*, (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005).

<sup>105</sup> R. Stevens in R. Slavin, „The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations,“ *American Educational Research Journal*, 32 (2) (1995), str. 321.

Pri vključujoči praksi se vsi otroci učijo isto vsebino. Čeprav običajen učni načrt ne more poskrbeti za potrebe nekaterih otrok, na primer tistih s posebnimi potrebami, lahko ti učenci dosežejo splošne učne cilje na različne načine. Da bi jih dosegli, bi bilo treba prilagoditi učni načrt, da bi bil dostopnejši otrokom s posebnimi potrebami. Vključevanje vseh otrok se lažje doseže, če se ohrani skupni okvir, kadar je le mogoče. To lahko dosežemo s tremi potencialnimi strategijami, ki vključujejo fleksibilne učne cilje (prilagoditev specifičnih ciljev nekaterim učencem, ki temelji na skupnem učnem načrtu), prilagoditev dejavnosti (prilagodi se način, kako se dosežejo cilji, namesto da se prilagodijo sami cilji) in mnogotere prilagoditve (kombinacija obeh).<sup>107</sup>

Pri vključujočem pristopu se dodajo vsa pomoč in človeški viri v rednem razredu, prav tako se viri uporabijo kar najučinkoviteje, ne ustanavljajo pa se posebne šole z istimi človeškimi viri, kar lahko povzroči segregacijo.<sup>108</sup> To je hkrati tisto, kar si želijo otroci s posebnimi potrebami: enake izobraževalne priložnosti, vendar s potrebno podporo, da se zadovoljijo njihove potrebe. Na sestanku na evropskem nivoju<sup>109</sup>, ki ga je organizirala Evropska agencija za razvoj

---

<sup>106</sup> Glej G. L. Porter, „Critical elements for inclusive schools“ in *Inclusive education, a global agenda*, ur. S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegerty, str. 68–81 (London: Routledge Publishing, 1997); in K. Koutrouba, K. Vamvakari, M. Steliou, „Factors Correlated with Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Cyprus,“ *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), (2006), str. 381–394.

<sup>107</sup> S. Stainback, and W. Stainback, *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*, (Baltimore: Paul H. Brookes, 1996).

<sup>108</sup> To je razvidno tudi iz ugotovitev prvega sestanka Advisory Committee: *The Conclusion paper of the 1<sup>st</sup> Advisory Committee Meeting of INCLUD-ED* (European Commission, 2006–2011).

<sup>109</sup> „Young Voices: Meeting Diversity in Education“ je bil naslov sestanka, ki sta ga organizirala Ministrstvo za izobraževanje Portugalske in Evropska agencija za razvoj izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami 17. septembra 2007. Udeležili so se ga mladi s posebnimi izobraževalnimi potrebami iz 29 držav, ki so obiskovali srednješolsko, poklicno in visokošolsko izobraževanje. Strinjali so se s predlogom v deklaraciji. Za več informacij glej <http://www.european-hearing-2007.org/>

izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, kjer so otroci s posebnimi potrebami lahko povedali svoje mnenje in izrazili željo, da bi imeli enake možnosti za študij na univerzi in da ne želijo biti ločeni od drugih otrok. Dejali so, da se mora vsak v družbi zavedati njihovih potreb, jih razumeti in spoštovati njihove pravice. Da bi dosegli tovrstno vključevanje, so zaprosili za osebne asistente v rednih razredih in dostop do prilagojenih materialov med drugimi prilagoditvami.

Poleg tega pa vključevanje otrok s posebnimi potrebami v razred ne učinkuje negativno na učni uspeh njihovih vrstnikov. Prav nasprotno. Tovrstno vključevanje omogoči otrokom brez posebnih potreb nove učne priložnosti, saj učitelji vključijo v razred večji razpon strategij poučevanja in virov. Rezultat tovrstnega vključevanja je, da imajo vsi učenci ali dijaki možnost spoznati načelo pravičnosti in enake obravnave, prav tako imajo priložnost prevzemati nove vloge in odgovornost, povečajo se tudi možnosti, da razvijejo pozitiven odnos do vrstnikov, saj se naučijo pomagati sošolcem s posebnimi potrebami.<sup>110</sup>

Obstajajo še druge koristi, ki jih prinašajo otrokom s posebnimi potrebami heterogene skupine. Njihovo dožemanje sebstva, samozavest in akademski dosežki se izboljšajo.<sup>111</sup> V vključujočih razredih se otroci s posebnimi potrebami naučijo boljše socialne interakcije, dobijo več podpore, razvijejo boljše socialne veščine in odnose, prav tako se bolje pripravijo na neodvisnost v prihodnosti.<sup>112</sup> Kadar pa so otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami ločeni od drugih, pogrešajo zavedanje in znanje, ki ga dobijo med otroki, ki nimajo posebnih potreb, ti pa se lahko kaj naučijo o situaciji otrok s

---

<sup>110</sup> Glej D. Fisher, V. Roach, N. Frey, „Examining the general programmatic benefits of inclusive schools,“ *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), (2002), str. 63–78; in G. McGregor, R. T. Vogelsberg, *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*, (Baltimore: Brookes Publishing Co, 1998).

<sup>111</sup> F. Fitch, „Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self,“ *Urban Review*, 35 (3), (2002), str. 233–52.

<sup>112</sup> R. S. Hess, A. M. Molina, E. B. Kozleski, „Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making,“ *British Journal of Special Education*, 33 (3), (2006), str. 148–157.

posebnimi potrebami. Poleg tega obstaja povezava<sup>113</sup> med tem, da otroci s posebnimi potrebami hodijo v navadne šole (in ne v šole za otroke s posebnimi potrebami), in boljšim učnim uspehom.

## 2.2 Nejasnosti med mešanimi razredi in vključevanjem v raziskavah

---

Študije, ki jih je opravila mednarodna akademska skupnost, so ustvarile veliko koristnih informacij o izobraževanju in vključevanju ter izključevanju. Leta pozneje so mednarodne raziskave, kot so PIRLS, TIMSS in PISA, integrirale nekaj tega znanja, ki so ga podprle s statističnimi rezultati. V PIRLS 2001 in PIRLS 2006 je vprašanje za učitelje, če učence razdelijo v skupine glede na njihove sposobnosti (nivojski pouk), v skupine z različnimi sposobnostmi ali pa poučujejo branje vse učence v razredu.<sup>114</sup> V raziskave PISA 2006, PISA 2003, TIMSS 2003 in TIMSS 1999 je bila vključena drugačna vrsta vprašanja glede na to temo, ravnatelje so vprašali, če so ločeni razredi na isti stopnji preučili material na različnih stopnjah težavnosti (glede na isto temo ali različne teme) in če so učence ali dijake razvrstili glede na njihove sposobnosti v razredu ali ne.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> J. N. Luster, J. Durrett, „Does Educational Placement Matter in the Performance of Students with Disabilities?“ (prispevek predstavljen na the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Biloxi, MS, 2003).

<sup>114</sup> Glej I. V. S. Mullis, M. O. Martin, M. O., A. M. Kennedy, P. Foy, *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*, (Chestnut Hill, MA: Boston College, 2006); in I. V. S. Mullis, M. O. Martin, E.J. Gonzalez, A. Kennedy, *PIRLS 2001 international report: IEA 's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*, (Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003).

<sup>115</sup> Glej Organization for Economic Co-operation and Development, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*; Organization for Economic Co-operation and Development, *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*; I. V. S. Mullis, M. O. Martin, E. J. Gonzalez, S. J. Chrostowski, *TIMSS 2003 international mathematics report* (Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre, Boston College, 2004), [http://timss.bc.edu/PDF/t03\\_download/T03INTLMATRPT.pdf](http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLMATRPT.pdf) (18. september 2004); in M. O. Martin, I. V. S. Mullis, E. J. Gonzalez, S.J. Chrostowski, *TIMSS 2003 International Science Report*. (Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2004),

**V mednarodnih raziskavah so primerjali nivojski pouk z mešanimi razredi in vključevanjem, kot da gre za isto prakso.** V raziskavi PISA, na primer, vprašajo učitelje, če razvrstijo učence v različne skupine glede na njihove sposobnosti ali pa to storijo v razredu. Kadar so učitelji odgovorili pritrdilno, so šteli, da izvajajo nivojski pouk. Dejstvo je, da so učitelji, ki poučujejo v mešanih razredih ali pa izvajajo vključevanje, odgovorili na to vprašanje negativno, zato so šteli, da so mešani razredi in vključevanje ista praksa. Ne smemo pa pozabiti, da imajo v praksi mešani razredi in vključevanje zelo različne posledice in ustvarijo različne situacije in rezultate v izobraževanju. Tako ostaja eden izmed glavnih izzivov pri zbiranju podatkov o vključevanju, da se pojasni, če heterogene skupine vključujejo dodatne človeške vire (vključevanje) ali ne (mešani razredi).

Treba je torej razločevati med mešanimi razredi in vključevanjem, kar nam lahko pomaga pri primerjavi teh dveh praks z nivojskim poukom.

Da bi še boljše razločevali med mešanimi razredi in vključevanjem in ju ločili od nivojskega pouka, bomo predstavili **vlogo in uporabo človeških virov** v šolah in razredih.

V treh desetletjih intenzivnega raziskovanja se je pokazalo, da razlike v virih, namenjenih izobraževanju, niso glavni dejavnik, ki odloča o uspehu učencev ali dijakov. Pomembna je razpoložljivost virov, vendar pa ta avtomatično še ne izboljša dosežkov v izobraževanju. **Z drugimi besedami, ni toliko pomembno, koliko denarja se porabi, temveč kako se denar porabi.**<sup>116</sup> Mednarodne kvantitativne raziskave so to potrdile, saj je iz njih razvidno, da imajo države s podobno stopnjo investiranja na učenca ali dijaka različne rezultate izobraževanja. Nasprotno pa države s podobnimi dosežki v mednarodnih preverjanjih znanja porabijo za izobraževanje različne vsote denarja.<sup>117</sup> Če primerjamo šolski uspeh dijakov z razmerjem dijakov in učiteljev v srednješolskem izobraževanju, vidimo, da imajo v državah s podobnim razmerjem dijaki različen šolski uspeh.

---

[http://timss.bc.edu/PDF/t03\\_download/T03INTLSCIRPT.pdf](http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLSCIRPT.pdf), (18. september 228).

<sup>116</sup> A. E. Hanushek, L. Wößmann, „Does educational tracking affect performance.“

<sup>117</sup> Organization for Economic Co-operation and Development, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*.

<sup>118</sup> Viri (merjeni kot investiranje v izobraževanje) lahko razložijo samo 19 odstotkov uspeha otrok.<sup>119</sup> Sklepamo lahko, da če ne obstaja sistemska povezava med zneskom porabljenih finančnih virov (na primer velikost razreda ali stroški na učenca ali dijaka) in veščinami, ki jih osvojijo učenci ali dijaki, **šole verjetno ne bodo vidno izboljšale šolskega uspeha učencev in dijakov samo s povečanjem izdatkov, temveč morajo spremeniti razporeditev izdatkov v šoli.**<sup>120</sup>

Ti izsledki nakazujejo, da je pri analizi povezave med šolskim uspehom učencev ali dijakov in njihovim razvrščanjem pomembno, da ne upoštevamo samo razvrstitve glede na sposobnosti, temveč tudi način uporabe virov. V povezavi s tem so pri nivojskem pouku uporabljeni dodatni človeški viri (na primer drug učitelj), da se pomaga učencem ali dijakom s slabšim učnim uspehom, vendar pa so ti dodatni človeški viri porabljeni za skupine glede na sposobnosti učencev oziroma dijakov in segregirane razrede. V nasprotju s tem pa nekatere  **vključujoče prakse vključujejo človeške vire, ki so uporabljeni v segregiranih razredih samo za učence ali dijake s slabšim učnim uspehom, v navadnih razredih za vse učence.** Medtem ko uporaba dodatnih človeških virov pri nivojskem pouku ne izboljša dosežka vseh učencev ali dijakov, temveč poveča razlike v dosežkih tistih z boljšim in tistih s slabšim uspehom, pa dodatni človeški viri, uporabljeni pri vključevanju, izboljšajo učne dosežke vseh učencev in dijakov.

---

<sup>118</sup> Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*, [http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_41266761\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html), (22. september 2008).

<sup>119</sup> Organization for Economic Co-operation and Development, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*.

<sup>120</sup> L. Wößmann in G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education*, (Brussels: European Commission, 2006) glej [http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEContent/\\_IMPORT\\_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENE-Part%20060426.pdf](http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENE-Part%20060426.pdf) (2. september 2008).

### **Povzetek:**

**Razločevati moramo** ne samo med nivojskim poukom in heterogenimi skupinami, temveč tudi **med mešanimi razredi** (heterogeni tradicionalni razredi) in **vklučevanjem** (heterogene skupine z dodatnimi človeškimi viri).

Klasifikacija mešanih razredov, nivojskega pouka in vključevanja mora zajemati analizo **kar najboljše porabe virov**: ali pri nivojskem pouku (ko so učenci ali dijaki ločeni glede na sposobnosti) ali pri vključevanju. Pri **vklučevanju imajo ranljive skupine** več možnosti za učenje in izkušnje pozitivnih odnosov.

## 2.3 Vrste vključevanja v Evropi. Opis obstoječih praks

V projektu INCLUD-ED smo ugotovili in opisali **pet vrst vključevanja**, da bi omogočili natančnejšo analizo te vključujoče prakse in da bi bolje razumeli njihov učinek na akademske dosežke učencev ali dijakov. Prvi dve vrsti vključevanja se nanašata na razvrstitev učencev ali dijakov.

**TABELA 5: Vrste vključevanja**

VRSTE VKLJUČEVANJA	OPIS
1. Heterogeni razredi z učenci ali dijaki z različnimi sposobnostmi z dodatnimi človeškimi viri	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ V navadnem razredu, kjer so učenci ali dijaki z različnimi sposobnostmi, se zagotovi več pomoči z dodatnimi človeškimi viri. Večinoma je to učiteljsko osebje, ki pomaga, lahko pa v razredu pomagajo tudi družinski člani in člani skupnosti.</li><li>▪ Interaktivne skupine so zelo primerna oblika heterogenih razredov z učenci ali dijaki z različnimi sposobnostmi z dodatnimi človeškimi viri. V interaktivnih skupinah je heterogeni razred organiziran v manjše heterogene skupine učencev in dijakov, v vsaki je učitelj ali odrasel prostovoljec, ki spodbuja podporne interakcije med učenci ali dijaki. Učitelj, ki redno poučuje v razredu, skrbi za menedžment razreda in dodatno pomaga, kadar je potrebno.</li><li>▪ V glavnem je dodatna pomoč zagotovljena nekaterim skupinam učencev ali dijakov, kot so na primer tisti, ki imajo posebne potrebe, migranti, člani manjšinskih skupin, in tisti, ki imajo težave z jezikom. Tovrstna pomoč jim omogoči, da ostanejo v rednem razredu.</li></ul>
2. Vključujoči razdeljeni	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Različni učitelji so odgovorni za različne heterogene skupine učencev ali dijakov. V vključujoči razdeljeni razred sta, na primer,</li></ul>








<b>razredi</b>	<p>zajeti dve heterogeni skupini učencev ali dijakov, v vsaki je 12 učencev.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ta praksa se pogosto uporablja pri nekaterih predmetih (na primer pri jezikih in matematiki) in omogoča, da se razred drugače organizira in zmanjša razmerje med učenci ali dijaki in učitelji.</li> </ul>
<b>3. Podaljšanje učnega časa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zagotavljanje podaljšanja učnega časa ali dodatne akademske dejavnosti so pogostejši za učence in dijake, ki izhajajo iz depriveligiranega okolja ali imajo manjšinsko poreklo.</li> <li>▪ Ta praksa lahko pomeni, da se podaljša šolski dan, učenci ali dijaki in družine dobijo pomoč družinskih članov ali z zasebnimi učnimi urami v šoli ali doma ali pa ponudijo učne dejavnosti med prazniki in po končanih rednih urah med šolskim letom.</li> </ul>
<b>4. Vključujoči individualizira ni učni načrt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vključujoči individualizirani učni načrt ni namenjen zmanjševanju učenja, ki ga mora opraviti učenec oziroma dijak. Namesto tega so metode poučevanja prilagojene tako, da omogočijo učenje učencev oziroma dijakov.</li> </ul>
<b>5. Vključujoča izbira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ne temelji na sposobnostih učenca ali dijaka, temveč na njegovih preferencah, in ne vodi v slepo ulico.</li> <li>▪ Ne zmanjša poznejših izobraževalnih in socialnih priložnosti učenca ali dijaka, temveč so mu po opravljeni izbiri zagotovljene enake možnosti.</li> </ul>

**Vir:** INCLUD-ED

## Glavne ugotovitve 2. poglavja

---

### RAZVRŠČANJE UČENCEV ALI DIJAKOV IN UPORABA RAZPOLOŽLJIVIH VIROV, DA SE DOSEŽE AKADEMSKI USPEH ZA VSE

-  Pojasnjena je razlika med dvema načinoma organiziranja heterogenih skupin: med mešanimi razredi (heterogeni tradicionalni razredi) in vključevanjem (heterogeni razredi z dodatnimi človeškimi viri). Obe praksi različno učinkujeta na dosežke. Medtem ko so posledice mešanih razredov vidne v šolskem neuspehu, se posledice vključevanja odražajo v šolskem uspehu.
-  Razločevanje med mešanimi razredi in vključevanjem zajema tudi analizo, kako so človeški viri najboljše porabljeni: pri nivojskem pouku (viri so uporabljeni zato, da se učence ali dijake ločuje) in vključevanju (taka uporaba virov, ki omogoča vključenost vseh učencev ali dijakov).
-  Opisana je nova klasifikacija treh različnih načinov razvrščanja učencev ali dijakov, posledice katerih so vidne v različnem akademskem uspehu učencev ali dijakov: mešani razredi, nivojski pouk in vključevanje.
-  Predstavili smo pet vrst vključevanja, da bi omogočili čim natančnejšo analizo te prakse in njen učinek na šolski uspeh učencev ali dijakov:
  - heterogeni razredi z učenci ali dijaki z različnimi sposobnostmi z dodatnimi človeškimi viri;
  - vključujoči razdeljeni razredi;
  - podaljšanje učnega časa;
  - vključujoč individualizirani učni načrt;
  - vključujoča izbira.
-  Pri vključevanju imajo učenci in dijaki iz ranljivih skupin več učnih priložnosti in boljše rezultate, prav tako imajo več pozitivnih odnosov.



# 3. poglavje

## Izobraževanje in udeležba družbenih agensov: spodbujanje akademskega uspeha s pomočjo skupnosti

Na učenje in šolski uspeh učencev in dijakov imajo močan vpliv interakcije, ki jih imajo učenci in dijaki z vsemi družbenimi agensi, ki sodelujejo pri njihovem izobraževanju: z učitelji, družino, s člani skupnosti in z vrstniki. V tem poglavju bomo najprej analizirali vlogo izobraževanja in udeležbe družbenih agensov pri spodbujanju šolskega uspeha. Številne teorije in študije so potrdile, da interakcije v izobraževalnem procesu in interakcije s pripadniki različnih kultur močno vplivajo na uspeh učencev ali dijakov.

Raziskave so pokazale, kako pomembno je spodbujati tovrstne interakcije med učenci, dijaki in družinskimi člani in kako izobraževalni programi za družine izboljšajo šolski uspeh vseh otrok. V drugem podpoglavju tega poglavja je predstavljena klasifikacija petih vrst družinske participacije in participacije skupnosti v šolah. Napisano je tudi, pri kateri vrsti se kar najbolj izboljša uspeh učencev in dijakov. Iz raziskav je razvidno, da naslednje tri vrste družinske participacije in participacije skupnosti zagotavljajo najboljši uspeh vsem učencem ali dijakom: participacija skupnosti v procesih odločanja, pri evalvaciji učencev, dijakov in šole ter pri učnih dejavnostih.

### 3.1 Vloga izobraževanja družin pri premagovanju socialne izključenosti

---

Na učitelje se pogosto gleda kot na glavne agense za družbene spremembe, prav tako so imeli tudi največ usposabljanj. Z osredotočanjem na te strokovnjake se lahko izboljša praksa poučevanja, družinski člani in člani skupnosti pa niso imeli toliko izobraževanj. Mednarodne raziskave se prav tako v glavnem

osredotočajo na usposabljanje učiteljev in ne posvečajo pozornosti pomembnosti izobraževanja družinskih članov in članov skupnosti. **Zagotavljanje izobraževanja vsem družbenim agansom (vključno z družinskimi člani in člani skupnosti), ki so v interakciji z učenci in dijaki, predstavlja pomemben in nujen korak, če želimo doseči večje sodelovanje med šolo in domom in spodbuditi več interakcij v izobraževanju in s člani iz različnih kultur.**

Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej so raziskovalci družbene reprodukcije<sup>121</sup> preučevali odnos med dosežki učencev in dijakov in izobrazbeno ravno družinskih članov. S temi analizami so razlagali, kako socialni kapital, ki ga otroci podedujejo od svojih družin, in družbeni kontekst odločujoče vplivata na akademski uspeh. Te raziskave pa niso upoštevale mnogih drugih vidikov, ki prav tako pomembno vplivajo na akademski uspeh učencev in dijakov in ki lahko ta proces obrnejo. **Ker so se raziskovalci družbene reprodukcije osredotočali samo na izobrazbeno raven staršev, so uzakonili to realnost in niso upoštevali nobenih možnosti, ki to realnost transformirajo.** Zato so bile analize družbene reprodukcije tako redko uporabljene kot podlaga za strategije, s katerimi bi premostili in spremenili to situacijo.

Ta perspektiva se je ohranila tudi v mednarodnih raziskavah. V raziskavah, kot so PIRLS 2006 in PISA 2006, so zbirali podatke o številu knjig, ki jih imajo otroci doma, ali o številu ur, ki jih družine in otroci posvetijo branju. Čeprav so ti indikatorji uporabni, ker zagotavljajo informacije o izobraževalnih virih v gospodinjstvu, niso dobra podlaga za pripravo strategij, s katerimi lahko izboljšamo šolski uspeh. Če analiziramo povezavo med izobrazbeno ravno staršev in uspehom učencev ali dijakov samo s podatki, kot je število knjig doma, tvegamo sklep, da se bo šolski uspeh otrok izboljšal, če imajo doma več knjig. Če uporabimo podatke o izobraževalni ravni staršev, obstaja nevarnost, da ne pridemo do nobene druge rešitve, dokler družba ne izboljša ravni izobraževanja za vse družine. Posledica tega je, **da so drugi ključni vidiki, ki omogočajo transformacijo, prezrti. Eden izmed takih vidikov je na primer ideja, da se uspeh otrok izboljša, če imajo več interakcij v izobraževalnem procesu, kar vključuje interakcije s pripadniki drugih kultur in zlasti z družinskimi člani.**

---

<sup>121</sup> Glej J. P. Baudelot in R. Establet, *L'école capitaliste en France*, (Paris: Maspero, 1971); S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, (New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1976); in P. Bourdieu and J. C. Passeron, *La reproduction*, (Paris: Les Éditions de Minuit, 1970).

<sup>121</sup> P. E. Willis, *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, (Aldershot: Gower, 1981).

Drugi indikator bi lahko bilo število tečajev, ki jih obiskujejo družinski člani, in kako se s tem spodbujajo tovrstne interakcije in izboljša šolski uspeh učencev in dijakov. V skladu s tem raziskava PIRLS 2006 navaja vprašanje o izobraževanju družine. Ko preverjajo znanje branja, vprašajo učence četrtega razreda osnovne šole: „Ali je na vaši šoli kateri koli od naslednjih programov in storitev na voljo otrokom vaše šole in njihovim družinam?“ Mogoči so odgovori, da so na razpolago programi pismenosti za odrasle za govorce, ki jim je jezik države materni jezik in programi pismenosti za tiste odrasle, ki jim jezik države ni materni jezik, izobraževalni programi za starše (vključno s programi kot so razvoj otroka in izobraževanje za uspešno starševstvo).

Tovrstna vprašanja in še zlasti informacije, povezane s prvim in drugim odgovorom, se nanašajo na programe za izboljšanje družinske izobrazbene ravni. Vendar pa poročilo raziskave PIRLS ne zagotavlja podatkov o obstoječem odnosu med akademskim uspehom učencev in participacijo družin v teh programih.

Teorija družbene reprodukcije je pristranska. Raziskovalci, ki uporabljajo te teorije, so sicer pomembno prispevali k analizam družbenoekonomskih dejavnikov in izobraževalnih sistemov in dejanj, ki reproducirajo izključevanje. Vendar pa, kot so pokazale mnoge pobude, imajo šole lahko osrednjo vlogo pri tem, da lahko obrnejo kolo družbene reprodukcije. **Zdaj pa ostaja odgovornost raziskovalcev, politikov, upravljalcev, učiteljev, družin in skupnosti, da nadgradijo te analize tako, da se naučijo drugih praks, ki krepijo socialno vključevanje.**

Sodobni družboslovni raziskovalci ponujajo veliko analiz, ki opisujejo družbo kot interakcijo med sistemi in agensi, poudarjajo, da interakcija lahko zmanjša tendenco družbe k reprodukciji razrednih struktur, ki izključujejo veliko učencev in dijakov. Na šole gledajo kot na prostore, kjer pride do kulturnih odzivov na materialne pogoje.<sup>122</sup> Ti odzivi so podlaga za učinkovite dobre prakse, ki omogočajo družbene spremembe. Raziskave dokazujejo, da imajo demokratične šole v ZDA<sup>123</sup> pomemben potencial, da postanejo prostori, kjer ljudje premagajo družbene neenakosti. V raziskavah je poudarjeno<sup>124</sup> tudi, da morajo edukacijske vede priznati vlogo učiteljev kot intelektualcev, kot katalizatorjev sprememb in potrebo izobraževalcev po dialogu z

---

<sup>122</sup> P. E. Willis, *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, (Aldershot: Gower, 1981).

<sup>123</sup> M. W. Apple in J. A. Beane, *Democratic schools. Lessons in powerful education*. (Portsmouth, NH: Heinemann, 2008).

<sup>124</sup> H. Giroux, *Teachers as intellectuals*, (New York: Bergin and Garvey, 1988).

drugimi, prav tako morajo imeti učitelji državljanski pogum, da spremenijo nepravilne situacije v šoli.<sup>125</sup> Iz tega sledi, da **družbeni agensi in družbene strukture reproducirajo obstoječo družbeno stratifikacijo, vendar pa jo lahko tudi izboljšajo.**

Ta dvojna perspektiva – agensov in družbenih struktur – je trenutno najvplivnejša v raziskavah o učenju. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja so se pod vplivom pristopa simbolnega mišljenja in pristopa procesiranja informacij v povezavi z učenjem edukatorji osredotočili na to, kar se z učenci in dijaki dogaja v kognitivnem smislu, ko individualno rešujejo probleme, in na vsa načela za poučevanje, katerih cilj je spremeniti individualne kognitivne strukture. Od 1980 naprej so na tovrstna razmišljanja gledali kot na zavajajoča, več pomena so posvečali sociokulturnim vidikom učenja.<sup>126</sup> V nasprotju s teoretiki reprodukcijonizma, psihologi sociokulturne tradicije<sup>127</sup> menijo, da je **z dejanji in transformacijo sociokulturnega konteksta učenja mogoče izboljšati učni proces otrok in sposobnosti mišljenja višje ravni. Pri tem so ključnega pomena za doseganje sociokulturne transformacije interakcije, ki jih imajo ti otroci z vsemi ljudmi, ki jih obkrožajo, vključno z učitelji, sorodniki in vrstniki.** Sociokulturni psihologi poudarjajo, **da so interakcije z odraslimi, ne samo z učitelji, in z bolj izkušenimi vrstniki nujen pogoj, da otroci dosežejo višje stopnje kognitivnega razvoja.**

Nujne so intervencije v sociokulturni kontekst učenja, da se izboljšajo notranji psihološki procesi. Namesto da bi se sociokulturne teorije osredotočale na otrokove kognitivne strukture, poudarjajo, kako so pomembne interakcije za učenje. Po njihovem mnenju se morajo **edukatorji osredotočati na oblikovanje učnega okolja, ki povečuje učinkovite interakcije pri učenju, pri katerih ima vloga skupnosti pomembno mesto v šolah.**<sup>128</sup>

---

<sup>125</sup> P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, (Lanham: Rowman & Littlefield, 1998).

<sup>126</sup> Lev Vygotsky je pionir tega razmišljanja. Glej L. Vygotsky, *Mind in society*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

<sup>127</sup> Ibid.; B. Rogoff, C. Goodman Turkonis, L. Bartlett, *Learning together: Children and adults in a school community* (New York: Oxford University Press, 2001).

<sup>128</sup> J. Bruner, *The culture of education*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996); E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, (New York: Cambridge University Press, 1988); G. Wells, *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, (New York: Cambridge University Press, 1999); A. L. Brown, in J. C. Campione,

Če so interakcije s člani skupnosti ključne za učenje, bo imel otrok koristi od investiranja v izobraževanje vseh odraslih, s katerimi je v interakciji. **Zato morajo raziskave preseči že ugotovljeno povezavo med izobrazbeno ravno staršev in akademskim uspehom otrok in predlagati strategije, ki spodbujajo interakcije med učenci, dijaki in družinskimi člani. Potem se odprejo učne možnosti za učence in dijake ter vse družbene agense.** Tovrstne strategije okrepijo sociokulturno učno okolje učencev in dijakov in tako tudi izboljšajo njihov akademski uspeh. Obstajajo druge perspektive, ki poskušajo izboljšati to realnost s spodbujanjem ustvarjanja kulturnih in izobraževalnih prostorov, da so družine, skupnosti in učenci ali dijaki lahko v interakciji.<sup>129</sup>

Izobraževalne pobude za matere so pomembne, saj najpogosteje spremljajo in zagotavljajo model za izobraževanje svojih otrok.<sup>130</sup> Prakse, kot so študijski krožki<sup>131</sup>, v katerih družinski člani berejo in razpravljajo o literarnih klasikih, pomagajo ustvarjati nova pričakovanja v izobraževanju, ki imajo neposreden učinek na družinsko učno okolje. Kadar v teh literarnih dejavnostih sodelujejo družine, ki nimajo visokošolske izobrazbe, ustvarjajo nove bralne prakse, kulturne vloge in modele za interakcije<sup>132</sup>, ki vplivajo na učenje otrok in s tem tudi na njihov akademski uspeh.

---

„Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures principles, and systems“ str. 289–325 v L. Schauble & R. Glaser (ur.), *Innovations in learning: New environments for education* (Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996); B. Rogoff, C. Goodman Turkianis, L. Bartlett, *Learning together: Children and adults in a school community*, (New York: Oxford University Press, 2001).

<sup>129</sup> V. Purcell-Gates, *Other people's words: The cycle of low literacy*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995); V. Purcell-Gates, S. C. Degener, E. Jacobson, M. Soler, „Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices,“ *Reading Research Quarterly*, 37(1), (2002), str. 70–92.

<sup>130</sup> A. Sen, *Development as freedom*, (New York: Anchor Books, 1999).

<sup>131</sup> M. Soler, Accounting for others in dialogic literary gatherings, str. 157–183. V M. C. Bertau (ur.), *Aspects of the dialogic self*, (Berlin: Lehmanns, 2004).

<sup>132</sup> Ibid.

Nekatere prakse in programi temeljijo na načelu, da ima izobraževanje družin pomemben vpliv na šolski uspeh otrok, saj izboljša učne rezultate vseh učencev in dijakov. Primera tovrstnih praks so Učne skupnosti<sup>133</sup> v Španiji in Centri vseživljenjskega učenja<sup>134</sup> na Malti. Ti programi temeljijo na ideji, da **je družbene neenakosti mogoče premagati s spodbujanjem izobraževanja vseh družinskih članov, saj je družinsko okolje mogoče transformirati.**

Namen projekta Učne skupnosti je zagotoviti prostore, kjer se družine – odrasli in otroci – lahko učijo skupaj, na primer v računalniških sobah in knjižnicah z mentorji, kjer prostovoljci iz skupnosti vključno z nekdanjimi učenci in dijaki, učitelji in drugimi člani skupnosti sodelujejo skupaj z družinami pri širokem razponu dejavnosti. Lahko izvajajo delavnice o uporabi interneta ali urejevalnika besedila ali pomagajo družinam na internetu poiskati informacije, ki jih učenci potrebujejo pri pouku. Med drugimi dejavnostmi omogočajo knjižnice z mentorji migranstkim družinam skupno branje, poučevanje jezika in pismenosti. Ti prostori spodbujajo izobraževanje učencev in dijakov in izobraževanje družinskih članov, saj se vsi učijo skupaj. Te dejavnosti za družine niso pomembne samo zato, ker omogočijo instrumentalno učenje v teh medgeneracijskih učnih prostorih, temveč tudi zato, ker možnosti skupnih dejavnosti z njihovimi družinami v šolskih prostorih veliko pomenijo učencem in dijakom, zlasti tistim iz deprivilegiranih okolij in manjšin.

Na Malti so Centri za vseživljenjsko učenje katalizator razvoja tovrstnih dejavnosti v osnovnih šolah in v sodelovanju z drugimi organizacijami lokalne skupnosti. Ti centri ponujajo neformalno učenje za odrasle v skupnosti, določene pobude, kot so programi, ki jih izvaja Fundacija za izobraževalne storitve<sup>135</sup>, ki pomagajo izboljšati učenecem stopnjo pismenosti s tem, ko delajo z njihovimi starši. Izkušnje z Malte kažejo, da želje družinskih članov po izobraževanju pogosto niso v skladu s tem, kar jim je ponujeno. Družinske člane pogosto zanima učenje zanimivih materialov, vključno s pismenostjo, drugim jezikom, tujimi jeziki, informacijsko tehnologijo in literarnimi krožki.<sup>136</sup> Raje imajo tovrstno izobraževanje, saj jim pomaga, da lažje pomagajo svojim otrokom pri učenju.

---

<sup>133</sup> Glej <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

<sup>134</sup> Glej FES, *Foundation for educational services: Hilti afterschool family literacy clubs, 2007*, [http://www.fes.org.mt/programmes/h\\_about.html](http://www.fes.org.mt/programmes/h_about.html) (14. junij 229).

<sup>135</sup> Ibid.

<sup>136</sup> Ibid.



Tudi **izobraževanje družin lahko pomaga otrokom migrantom in otrokom iz manjšin napredovati v šoli**. V naši analizi smo ugotovili veliko teh primerov.<sup>137</sup> V Italiji, na Cipru in na Irskem, na primer, omogočajo staršem in družinam migrantskih otrok večinoma v programih za izobraževanje odraslih učenje jezika, v katerem se poučuje. Na Cipru Ministrstvo za izobraževanje omogoča večerni pouk iz konverzacije v grščini ali drugih tujih jezikih, da lahko starši migrantskih otrok svojim otrokom pomagajo za šolo. V Italiji Ministrstvo za izobraževanje omogoča tečaje italijanščine za migrantske družine v sodelovanju z lokalnimi organizacijami. Ti programi zagotavljajo brezplačno poučevanje staršev, katerih materni jezik je tuji jezik. V drugih primerih šole objavljajo brošure v maternih jezikih družin, da starši lažje pomagajo otrokom pri vpisu njihovih otrok in pri spremljanju njihovega napredka v šoli, na voljo so tudi prevajalci. Tovrstne pobude spodbujajo vključevanje družin, ki bi bile drugače izključene iz šole.

**Povzetek:**

***Na uspeh učencev in dijakov vplivajo interakcije, ki jih imajo z vsemi družbenimi agenci, vključenimi v izobraževalni proces; zato ne potrebujemo samo usposabljanja za učitelje, temveč tudi izobraževanje družin in članov skupnosti. Teorije družbene reprodukcije poudarjajo vpliv izobrazbene ravni staršev na neuspeh otrok v šoli in ne ponujajo možnosti za transformacijo te situacije. Vendar pa današnje raziskave, teorije in prakse nadgrajujejo te delne analize realnosti in poudarjajo, da obstajajo drugi glavni dejavniki, ki pomembno vplivajo na učni uspeh učencev in dijakov. Taka praksa je na primer udeležba družin in članov skupnosti v izobraževalnem procesu. Tovrstna udeležba spodbuja izobraževalne in kulturne interakcije z učenci in dijaki, zato da bi izboljšali učni uspeh.***

---

<sup>137</sup> Eurydice, Integrating immigrant children into schools in Europe, 2004, [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/045EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf) (14. junij, 2009).

## 3.2 Pet vrst družinske participacije in participacije skupnosti v šolah in njihov učinek na vključenost v izobraževanju in socialno vključenost

---

### Pomen vključenosti skupnosti v šolah

**Udeležba družin in skupnosti v šolah izboljšata šolski uspeh učencev in dijakov.**<sup>138</sup> Rezultati raziskav dokazujejo, da se stopnja pismenosti otrok izboljša, če so družinski člani vključeni v izobraževalni proces.<sup>139</sup> In nasprotno, kadar družine niso udeležene v izobraževalnem procesu, se med učenci pojavijo razlike v stopnji pismenosti, odvisne od izobrazbene ravni njihovih staršev. Te razlike pa izginejo, če so družinski člani zelo vključeni v izobraževalni proces.

---

<sup>138</sup> Glej J. L. Epstein, „Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes,“ str. 101–128, v A. Kerckhoff (ur.), *Research in sociology of education and socialization*. (Greenwich, CT: JAI, 1983); W. S. Grolnick, C. O. Kurowski, S. T. Gurland, „Family processes and the development of children’s self-regulation,“ *Educational Psychologist*, 34, (1999), str. 3–14; Harvard Family Research Project, *Family involvement makes a difference*, 2, winter 2006/2007; A. Henderson in K. L. Mapp, *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis*, (Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences, 2002); N. E. Hill in L. C. P. Taylor, „Parental school involvement and children’s academic achievement: Pragmatics and issues,“ *Current Directions in Psychological Science*, 13, (2004), str. 161–164; K. V. Hoover-Dempsey, A.C. Battiato, J. M. T. Walker, R. P. Reed, J. M. DeJong, K. P. Jones, K. P. „Parental involvement in homework,“ *Educational Psychologist*, 36, (2001), str. 195–209; E. M. Pomerantz, W. S. Grolnick, C. E. Price, „The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective,“ str. 259–278, v J. Elliot in C. S. Dweck (ur.), *The Handbook of competence and motivation*, (New York: Guilford, 2005); H. Weiss, *Research and evaluation of family involvement in education: What lies ahead?* (Predstavitev predstavljena na Annual American Educational Research Association, april 2005, Montréal).

<sup>139</sup> E. Dearing, H. Kreider, S. Simkins, H. B. Weiss, „Family involvement in school and low-income children’s literacy performance: Longitudinal associations between and within families,“ *Journal of Educational Psychology*, 98, (2006), str. 653–664.

Izobraževalni programi v Združenih državah Amerike, kot so School Development Program<sup>140</sup>, Accelerated Schools<sup>141</sup> in Success for All<sup>142</sup>, spodbujajo udeležbo družin in cele skupnosti v šoli, da bi izboljšali šolski uspeh učencev ali dijakov. Pomembni so različni načini in stopnje udeležbe skupnosti, da se okrepi povezava med domom in šolo in da se izboljšajo možnosti za učenje učencem in dijakom.<sup>143</sup>

**Še večje koristi od udeležbe družin in družinskih članov v šolah imajo člani manjšinskih kultur**, saj so posledice tovrstne udeležbe vidne v boljši koordinaciji med dejavnostmi, ki se izvajajo doma in v šoli.

Tak primer so na primer Romi. Iz raziskav je razvidno, da participacija družin močno vpliva na šolski uspeh otrok.<sup>144</sup> Programi, kot so izobraževanje Romov v Grčiji, spodbujajo participacijo staršev v šoli, da bi „izboljšali povezavo med Romi in šolsko skupnostjo kot celoto“. <sup>145</sup> Step-by-step je program Open Society Institute, ki deluje v Bolgariji, Republiki Češki, na Madžarskem in na Slovaškem. Učiteljem ponuja usposabljanje in podporo ob vključevanju staršev v izobraževalni proces. Program vsebuje udeležbo staršev na vseh ravneh izobraževanja: v razredu kot pomočniki učitelju, v organizacijah, ki združujejo starše in učitelje, in v rednih interakcijah med starši in učitelji. Program se uspešno izvaja v romski skupnosti.<sup>146</sup>

---

<sup>140</sup> Glej <http://info.med.yale.edu/comer/>

<sup>141</sup> Glej <http://www.acceleratedschools.net/>

<sup>142</sup> Glej <http://www.successforall.net/>

<sup>143</sup> C. Delgado-Gaitan, *The power of community: Mobilizing for family and schooling*, (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001); E. García, *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*, (Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 2002).

<sup>144</sup> A. Aubert in R. Valls, „Dones Gitanes que superen l'exclusió social a través de l'educació“ *Educació Social-Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 24, (2003), str. 22–32.

<sup>145</sup> UNESCO, *National report of Greece: Report presented to the 47th session of the International Conference on Education*, Geneve. (2004), str. 37–38 <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/greece.pdf> (8. maj 2009).

<sup>146</sup> D. Ringold, M. A. Orenstein, E. Wilkens, *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty cycle*, (Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2005).

Na Finskem program organizacije Romano Missio *Aina ammattiin asti* vključuje družine romskih otrok, da bi zagotovili njihovo integracijo v šolski sistem.

Udeležba družin pri šolskih dejavnostih je tudi pomemben vir motivacije in osmisli izobraževalni proces za manjšinske kulturne skupine, kot so, na primer, Romi.<sup>147</sup> Udeležba staršev prav tako izboljša šolske izkušnje drugih manjšinskih skupin, kot je, na primer, muslimanska skupnost v Belgiji, kjer so šole, v katerih so v glavnem muslimani, zelo stigmatizirane.<sup>148</sup> Tudi na Danskem projekt Vzorniki spodbuja udeležbo staršev; starši z migranstkim poreklom potujejo po državi in obiskujejo šole, opisujejo svoje izkušnje in razlagajo, kako so postali uspešni v šoli in svojih karierah. Te predstavitve pomagajo otrokom izboljšati njihovo samozavest in jim pokažejo, da je mogoče uspeti v danski družbi, čeprav si član manjšinske etnične skupine.<sup>149</sup>

**Vključevanje odraslih iz različnih kulturnih okolij** (družinskih članov, drugih odraslih in učiteljev) v razred omogoča, da **predstavljajo vzornike otrokom, ki se z njimi lahko identificirajo.** Vključevanje teh družbenih agensov v razred in v različne šolske dejavnosti prinaša koristi družbi kot celoti, saj te dejavnosti pomagajo odpravljati stereotipe in predsodke o manjšinskih skupinah. Poleg tega so potem te skupine in njihove identitete pozitivno pripoznane.

Poleg tega lahko **demokratska udeležba družin in skupnosti pri procesih odločanja spodbuja kulturno prepoznavnost in boljše šolske rezultate otrok iz kulturnih manjšin.**

Družinska participacija in participacija skupnosti sta pomembni, saj učni načrti glavnih predmetov redkokdaj odražajo obstoječo kulturno pluralnost. Etnocentrične perspektive šol imajo velike posledice za učence ali dijake iz kulturnih manjšin. Eden izmed nujnih pogojev za šolski uspeh učencev in dijakov je odziv šol na raznolikost. Upoštevati je treba, da pri večkulturnem izobraževanju „ne gre toliko za to, da se

---

<sup>147</sup> J. Gómez in J. Vargas, „Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory“ *Harvard Educational Review*, 73 (4), (2004), str. 559–90.

<sup>148</sup> M. Merry, „Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French-speaking Belgian schools“ *Comparative Education Review*, 49(1), (2005), str. 1–22.

<sup>149</sup> Undervisningsministeriet/The Ministry of Education. (2005). *Uddannelse pa kryds og tvoers-2004 (A Cross-section of Education through -2004)*, (2005) chapter 5, <http://pub.uvm.dk/2004/kryds>, (1. september 227).

poučuje kaj drugega, temveč kako se poučuje drugače v okviru učnega načrta<sup>150</sup>. Tako je na primer priporočljivo, da učitelji v razredih, kjer so učenci ali dijaki iz različnih kultur, upoštevajo različne načine reševanja matematičnih problemov, ki so značilni za različne kulture, zato da otroci iz manjšin niso stigmatizirani.<sup>151</sup> Da bi premostili neenakosti v šolskem uspehu med učenci ali dijaki, morajo učni načrti vsekakor prepoznati kulturne razlike pri instrumentalni dimenziji učenja. Eden izmed načinov, kako lahko to storijo, je udeležba družine in članov skupnosti v procesih odločanja.

Družinski člani, ki so udeleženi pri procesih odločanja in šolskih učnih dejavnostih, lahko pomagajo ustvarjati kulturno relevantno pedagogiko, vključno z učnim načrtom, ki upošteva kulturo.<sup>152</sup>

**Participacija skupnosti v šoli ima tudi pomembno vlogo pri premagovanju neenakosti spolov v izobraževanju,** zlasti zato, ker vključuje ženske sorodnike in druge ženske iz skupnosti.

Razlike v spolih pomembno vplivajo na vključevanje otrok v šolo in družbo in izključevanje iz njiju. V zadnjih letih so deklice pod vplivom začetnih feminističnih gibanj, v okviru katerih so se zavzemali, da imajo vse deklice in ženske dostop do kakovostne izobrazbe, dosegle pogosto veliko boljše akademske rezultate kot njihovi moški sošolci.<sup>153</sup> Vendar pa rezultati mednarodnih raziskav kažejo na to, da so ženske, ki iščejo delo, spet v depriviligiranem položaju v primerjavi z moškimi. Tako je na primer odstotek žensk, starih od 20 do 24 let z manj kot srednješolsko izobrazbo, ki niso zaposlene, večji od odstotka moških v enaki situaciji. Za ženske z nižjo stopnjo izobrazbe obstaja trikrat večja

---

<sup>150</sup> J. M. Leclercq, *The lessons of thirty years of European Co-Operation for intercultural education. Held at the Forum: The new intercultural challenge to education: Religious diversity and dialogue in Europe*, (Strasbourg: Council of Europe, 2002), [http://www.coe.int/t/e/cultural\\_co-operation/education/intercultural\\_education](http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/intercultural_education) (10. oktober 2002).

<sup>151</sup> A. Bishop, *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*, (Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós. Temas de educación, 1999).

<sup>152</sup> G. Ladson-Billings, *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1994).

<sup>153</sup> Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski, *TIMSS 2003 international mathematics report*.

verjetnost, da so brezposelne, v primerjavi z mladimi moškimi z isto stopnjo izobrazbe.<sup>154</sup>

Čeprav je res, da so dekleta dosegla boljše rezultate kot dečki, to ni značilno za vse predmete. Nekateri teoretiki povezujejo ta fenomen s prikritim kurikulumom v šoli, ki reproducira nekatere vrednote in modele<sup>155</sup>, zato deklice in dečki ponotranjijo tendenco, da se odločajo za kariere, za katere se tradicionalno šteje, da so za ženske ali za moške. To je povezano tudi z vrednotami hegemonističnega modela moškosti, ki spodbuja določeno razumevanje spolov v izobraževanju.<sup>156</sup>

Vzporedno z navedenim boljšim uspehom deklic v šoli se pojavlja tudi večja zastopanost moških predstavnikov v osipništvu.<sup>157</sup> Študije o novih moškostih so opisale ta premik. Po njihovem mnenju vrednote hegemonističnega modela moškosti močno učinkujejo na akademske rezultate: izbira dečkov, da predčasno zapustijo šolo, nastane pod vplivom njihovih predstav o moškosti.<sup>158</sup> Nekatero druge študije omogočajo globlji vpogled v ta pojav: moškimi se zdi šolski uspeh feminizirana izkušnja, to pa je dojemanje, ki vpliva na konstrukcijo

---

<sup>154</sup> Glej Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at a glance. Indikator C5: The situation of the youth population with low levels of education, 2003*, <http://www.oecd.org/dataoecd/62/34/14576123.xls>, (5. januar 2007); Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at a glance. Indikator C5: The situation of the youth population with low levels of education, 2004*, <http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/33671191.xls>, (5. januar 2007); Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at a glance. Indikator C5: The situation of the youth population with low levels of education*, <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>, (5. januar 2007).

<sup>155</sup> Glej W. Martino, B. Lingard, M. Mills, „Issues in boy’s education: A question of teacher threshold knowledge?“, *Gender and Education*, 16, (2004), 435–454; H. Brutsaert, „Coeducation and gender identity formation: A comparative analysis of secondary schools in Belgium,“ *British Journal of Sociology of Education*, 3(20), (1999)343–353; in J. Swain, „Reflections on patterns of masculinity in school settings“, *Men and Masculinities*, 8, (2006), str. 331–349.

<sup>156</sup> J. Quinn, L. Thomas, K. Slack, L. Casey, W. Thexton, J. Noble, „Lifting the hood: Lifelong learning and young, white, provincial working-class masculinities,“ *British Educational Research*, 32, (2006), str. 735–750.

<sup>157</sup> European Commission. *Early school leavers*, (Brussels: Eurostat, 2004)

<sup>158</sup> Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton, Noble, „Lifting the hood: Lifelong learning and Young, White, Provincial Working-Class Masculinities“. *British Educational Research Journal*, 32(5), (2006), str. 735–750.

moške identitete in izkušnje dečkov v šoli.<sup>159</sup> V tem kontekstu se posledice pričakovanega vedenja dečkov, kot so pomanjkanje pozornosti, hiperaktivnost in moteče vedenje, kažejo v slabših akademskih rezultatih dečkov.<sup>160</sup> Iz izsledkov raziskav je tudi razvidno, da so vzroki, da dečki zapustijo šolanje pred šestnajstim letom, bolj povezani z disciplino kot z zaposlovanjem.<sup>161</sup>

Nekatere oblike, povezane s hegemonističnim modelom moškosti, negativno vplivajo na šolski uspeh in odnose med spoloma, posledice tovrstnih oblik so lahko nasilje med spoloma. V povezavi s tem zadnjim vidikom si moramo priznati, da nasilje med spoloma v šolah obstaja in je eden izmed glavnih problemov, ki ga ne smemo spregledati.<sup>162</sup>

Če ne priznamo nasilja med spoloma v šolah, lahko to negativno vpliva na učne procese.<sup>163</sup> Iz raziskav je razvidno, da najstniki pogosto povezujejo privlačnost z nasiljem<sup>164</sup>, ki je značilno za hegemonistični model moškosti. Posledica je „pobalinsko“ in moteče vedenje, ki ne upošteva drugih in postane pogosta vrednota dečkov, zato da bi ugajali deklicam.<sup>165</sup> V raziskavah poskušajo najti rešitev te situacije in poudarjajo, da je posebno pomembna drugačna perspektiva učiteljev in

---

<sup>159</sup> E. Renold, „Learning the ‘Hard’ way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school,“ *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), (2001), str. 369–385.

<sup>160</sup> R. Beaman, K. Wheldall, C. Kemp, „Differential teacher attention to boys and girls in the classroom,“ *Educational Review*, 58(3), (2006), str. 339–366.

<sup>161</sup> A. Mastekaasa, „Gender differences in educational attainment: The case of doctoral degrees in Norway,“ *British Journal of Sociology of Education*, 26, (2005), str. 375–394.

<sup>162</sup> J. Gómez, *El amor en la sociedad del riesgo*, (Barcelona: El Roure, 2004).

<sup>163</sup> Glej D. Chambers, E. Tincknell, J. Van Loon, „Peer regulation of teenage sexual identities,“ *Gender and Education*, 16(3), (2004), 397–415; B. Francis, „Lads, lasses and (new) labour: 14–16-year-old students’ responses to the ‘laddish behaviour and boys’ underachievement’ debate“, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), (1999), str. 355–371.

<sup>164</sup> R. Valls, L. Puigvert, E. Duque, „Gender violence among teenagers: Socialization and prevention,“ *Violence Against Women*, 14(7), (2008), str. 759–785.

<sup>165</sup> Francis, „Lads, lasses and (new) labour.“

drugih odraslih v šoli, vključno z mladimi ženskami, starejšimi ženskami, z ženskami iz različnih okolij, kultur in izkušenj, ki v svojih interakcijah z moškimi obsojajo nasilje in poudarjajo tiste modele moškosti, ki so nenasilni.<sup>166</sup>

V navedenih študijah raziskovalci razvijajo jezik etike in jezik želja. Trdijo, da je prav razlikovanje med jezikom želja in jezikom etike tisto, ki prežema odnos med privlačnostjo in hegemonističnim modelom moškosti. Navedene študije razkrivajo, da če hočemo premagati nasilje med spoloma v šolah, ne bi smeli tisti, ki so vključeni v izobraževalni proces, govoriti o tovrstnem nasilju samo s stališča etike, temveč tudi s stališča želja. Le tako bi s svojim vedenjem in interakcijami pokazali, da je nenasilje privlačno.<sup>167</sup>

### **Transformacija interakcij v šolah nam pomaga ustvariti enakopravnejše odnose in alternativne vloge spolov, pomaga nam premagati neenakosti in izboljšati akademske rezultate.**<sup>168</sup>

V študijah je poudarjen pomen participacije celotne skupnosti (učencev ali dijakov, učiteljev, upravljavcev in družinskih članov), saj vključevanje skupnosti poveča možnosti za pravočasno odkrivanje, preprečevanje in ukrepanje pri nasilnih odnosih.<sup>169</sup> V skladu s tem Dialogski model za preprečevanje konfliktov<sup>170</sup>, ki je intervencijski model za šole, vključuje celotno skupnost, ki soustvarja in izvaja šolske

---

<sup>166</sup> E. Renold, „Learning the ‘Hard’ way“; Glej tudi E. Beck-Gernsheim, J. Butler, L. Puigvert, *Women and social transformation*. (New York: Peter Lang, 2003); M. Weaver-Hightower, „The Boy turn“ in research on gender and education,“ *Review of Educational Research*, 73(4), (2003), str. 471–498; J. Swain, „Reflections on patterns of masculinity in school settings,“ *Men and Masculinities*, 8, (2006) str. 331–349.

<sup>167</sup> A. Flecha in L. Puigvert, (v tisku). „Contributions to social theory from dialogic feminism: giving a voice to all women“. V Daniel Chapman (ur.) *Teaching Social Theory*. NY: Peter Lang Publishing.

<sup>168</sup> J. Gómez, *El amor en la sociedad del riesgo*.

<sup>169</sup> Ibid.; Glej tudi M.G. Meraviglia in H. Becker, „The expect respect project creating a positive elementary school climate,“ *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), (2003), str. 1347–1360; L. H. Jacox, D. McCaffrey, B. Eiseman, J. Aronoff, G.A. Shelley, R. L. Collins, et al. „Impact of a school-based dating violence prevention program among Latino teens: Randomized controlled effectiveness trial,“ *Journal of Adolescent Health*, 39, (2006), str. 694–704.

<sup>170</sup> A. Aubert, E. Duque, M. Fisas, R. Valls, *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, (Barcelona: Graó, 2004).



predpise, da bi pomagala učencem ali dijakom premagati številne težave, s katerimi se srečujejo v šoli. Ta model vključuje nedaven dialoški preobrat v feminizmu. Dialoški feminizem poudarja, da je pomembno integrirati vse ženske na področja, kjer so lahko aktivno udeležene v družbi. To pomeni, da se v izobraževalni proces ne vključujejo samo akademsko izobražene ženske, temveč tudi tiste, ki nimajo visokošolske izobrazbe („druge ženske“)<sup>171</sup>: primer matere, sestre, prostovoljke, čistilke itd. Njihova participacija pomaga izboljšati interakcije med spoloma v šoli. Zavedati se moramo teh procesov in spodbujati vse ženske, da se vključujejo v izobraževalni proces.<sup>172</sup>

**Participacija družin v šoli ima prav tako pomembno vlogo pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.**<sup>173</sup> Pri teh otrocih je participacija družin celo odločilnega pomena, ker zagotavlja, da dosežejo otroci s posebnimi potrebami enake rezultate kot drugi otroci. Lahko pa nastopijo zaradi tovrstne participacije nekatere težave, na primer napetost med specifičnimi potrebami otrok s posebnimi potrebami, kot jih vidijo družine, in potreba po zagotavljanju učinkovitega izobraževanja za večino učencev ali dijakov.<sup>174</sup> Učitelji so večinoma tisti, ki odločajo o izobraževanju takih otrok in ni nujno, da v celoti razumejo kulturo in vedenje družine. Tovrstne ovire se lahko premagajo z vključevanjem družin v procese odločanja, ki so povezani z izobraževanjem njihovih otrok. Tak primer je, na primer, vključenost družin v odločanje o vrsti šole, ki jo obiskujejo.<sup>175</sup> To se dogaja, na primer, na Finskem, kjer o tem, če bo otrok obiskoval šolo za otroke s posebnimi potrebami, odločajo v posvetovanju s starši ali otrokovimi skrbniki; če je otrok nameščen v tovrstno šolo, se lahko starši ali otrokovi skrbniki pritožijo.<sup>176</sup>

---

<sup>171</sup> L. De Botton, L. Puigvert, M. Sánchez, *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*, (Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005).

<sup>172</sup> E. Oliver, M. Soler, R. Flecha, „Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain,“ *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), (2009), str. 207– 218.

<sup>173</sup> G. E. Porter, Critical elements for inclusive schools; Stainback, Stainback, Curriculum considerations in inclusive classrooms.

<sup>174</sup> R. S. Hess, A. M. Molina, E. B. Kozleski, „Until somebody hears me“.

<sup>175</sup> To je bil tudi eden izmed rezultatov First Advisory Committee projekta INCLUD-ED, ki je zapisan v Sklepih.

<sup>176</sup> Perusopetuslaki, 08/21/1998. /Basic Education Act of 08. 21. 1998

## Vrste participacije skupnosti

V projektu INCLUD-ED smo upoštevali pomembnost vključevanja skupnosti za šolski uspeh učencev in dijakov, zato smo predstavili različne vrste participacije skupnosti in njihov vpliv na učenje in učne dosežke. Z analizo izobraževalnih sistemov smo raziskovalci projekta INCLUD-ED opredelili pet vrst participacije skupnosti glede na stopnjo in področje vključevanja: informativna, posvetovalna participacija, participacija pri evalvaciji in participacija v izobraževanju in procesih odločanja. V tabeli 6 je predstavljena tovrstna klasifikacija.

## TABELA 6: Vrste participacije skupnosti

<b>1. INFORMATIVNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Starši so obveščeni o šolskih dejavnostih, delovanju šole in odločitvah, ki so že bile sprejete.</li> <li>▪ Starši ne sodelujejo pri odločanju v šoli.</li> <li>▪ Na roditeljskih sestankih so družine obveščene o teh odločitvah.</li> </ul>
<b>2. POSVETOVALNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vpliv staršev pri odločanju je omejen.</li> <li>▪ Participacija se nanaša na posvetovanje z družinami.</li> <li>▪ Starši so udeleženi prek organov šole.</li> </ul>
<b>3. PARTICIPACIJA V PROCESIH ODLOČANJA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Člani skupnosti so vključeni v procese odločanja, ko postanejo predstavniki organov odločanja.</li> <li>▪ Družinski člani in člani skupnosti spremljajo uspešnost šole, ki je povezana s šolskimi rezultati.</li> </ul>
<b>4. PARTICIPACIJA PRI EVALVACIJI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Družinski člani in člani skupnosti so udeleženi v učnih procesih svojih otrok, tako da pomagajo evalvirati napredek otrok v šoli.</li> <li>▪ Družinski člani in člani skupnosti so udeleženi pri splošni evalvaciji šole.</li> </ul>
<b>5. PARTICIPACIJA V IZOBRAŽEVANJU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Družinski člani in člani skupnosti so udeleženi pri učnih dejavnostih učencev ali dijakov med rednimi šolskimi urami in po šoli.</li> <li>▪ Družinski člani in člani skupnosti so udeleženi v izobraževalnih programih, ki ustrezajo njihovim potrebam.</li> </ul>

**Vir:** INCLUD-ED

### 1.) Informativna participacija:

Informacije se prenašajo iz šole do družin, po navadi na sestankih ali drugih šolskih dejavnostih. Od staršev se pričakuje, da se bodo udeležili enega ali več roditeljskih sestankov med šolskim letom. Na teh sestankih lahko starši spremljajo razvoj in delovanje šole, ne da bi imeli moč odločanja. V šoli gledajo nanje kot na stranke ali nekoga zunanjega, ki jih je treba obveščati o glavnih šolskih dejavnostih in odločitvah, ki so jih strokovnjaki že sprejeli, ni jim pa dovoljeno sodelovati pri teh odločitvah.

## 2.) Posvetovalna participacija:

Starši so udeleženi v organih šole. Večina evropskih izobraževalnih sistemov ima en organ ali več, ki vključuje družine. Vendar pa je participacija družin omejena na posvetovalno vlogo in družine imajo redko možnost vplivati na zadeve, povezane z učenjem svojih otrok. Poleg tega pa nekateri raziskovalci ugotavljajo, da so večinoma udeleženi samo starši z določenimi stopnjami izobrazbe, ne pa vse družine.

## 3.) Participacija v procesih odločanja:

Člani skupnosti so udeleženi v organih odločanja ali v novih organih zato, da se spodbuja ta vrsta participacije. Družine, člani skupnosti in učitelji skupno odločajo v teh organih. Med državami članicami EU so razlike na šolskih področjih, pri katerih lahko člani skupnosti odločajo. Različne raziskave potrjujejo te trditve.<sup>177</sup> Glede na te raziskave je odločanje staršev večje o zadevah, povezanih s poučevanjem in preverjanjem znanja, in redkejše o tem, kar zadeva proračun šole ali strategije, povezane z osebjem. Iz raziskave PISA je razvidno, da se vpliv staršev pri procesih odločanja od države do države razlikuje. Sklenemo lahko, da v državah OECD skupine staršev neznatno vplivajo na različna področja odločanja.

Če člani skupnosti sodelujejo pri odločanju, lahko spremljajo dejanja šole in zahtevajo od šole, da odgovarja za šolske rezultate. To je zelo pomembno, saj mora šolsko avtonomijo pri odločitvah o izobraževanju spremljati transparenten sistem, ki zagotavlja, da so posledice šolskih dejanj vidne v dobrih rezultatih učencev ali dijakov. Po mnenju Evropske komisije morajo biti transparentni sistemi „oblikovani tako, da se dajo izmeriti in spodbujati dostop, obravnava in rezultati učencev“.<sup>178</sup> Zato je pomembno, da organi šolske uprave premislijo in podpirajo odločitve izobraževalne skupnosti, saj so te zelo pomembne pri učnih procesih otrok. **Družinska participacija in participacija skupnosti pri procesih odločanja in evalviranja omogočata šolam, da so visoka pričakovanja in kakovostno učenje v središču šolskega poslanstva.**

## 4.) Participacija pri evalvaciji:

---

<sup>177</sup> OECD, *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. OECD, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*.

<sup>178</sup> European Commission, *Efficiency and Equity in European education and training systems*.

Naslednji način vključevanja družin v učne procese je, da jih povabimo k udeležbi pri preverjanju znanja učencev ali dijakov. Čeprav ta praksa ni prav pogosta, smo v naši analizi ugotovili različne primere. Na Cipru, na primer, je v Zakonu 113(1)99 o otrocih s posebnimi potrebami zapisana pravica staršev, da so prisotni pri preverjanju znanja svojih otrok. V Estoniji so starši prisotni pri preverjanjih znanj otrok na vseh stopnjah.<sup>179</sup> To je pomembno področje, na katerem družinska participacija omogoči izmenjavo mnenj o praksah preverjanja znanja in napredku učencev in dijakov. Družinski člani in člani skupnosti so udeleženi tudi pri splošni evalvaciji šole.

## 5.) Participacija v izobraževanju:

Družinski člani in člani skupnosti so udeleženi pri izobraževalnih dejavnostih na dva različna načina: pri učenju otrok in svojem lastnem učenju. Po eni strani pomagajo izboljšati učenje otrok v razredu ali drugih izobraževalnih prostorih (kot je na primer knjižnica ali računalniška soba) med šolskimi urami ali po končanem pouku. **Kadar so člani skupnosti udeleženi v šoli in sodelujejo pri učnih aktivnostih otrok, imajo šole na voljo več človeških virov, da pomagajo otrokom pri učenju.** Taki dodatni človeški viri pomagajo šoli razviti in izvesti tako vrsto vključujočih dejanj, ki so predstavljena v 2. poglavju. V nekaterih šolah v Španiji, na primer, **družinski člani in člani skupnosti sodelujejo v heterogenih razredih ali skupinah, kar štejemo za dobro prakso**, zato ker se poveča število interakcij. Če je več odraslih v razredu, to koristi učenju vseh učencev ali dijakov, saj odrasli dobijo pozitivno vlogo in postanejo neke vrste vzorniki v socialni skupini otrok v šoli. Prav tako bi morali spodbujati družinsko participacijo in participacijo skupnosti, saj izboljša vključevanje v izobraževanje in socialno vključevanje ter učencem ali dijakom dodatno osmisli šolo.<sup>180</sup>

Po drugi strani pa udeležba v izobraževanju vključuje tudi izobraževanje družin. Družinski člani in člani skupnosti so udeleženi v izobraževalnih programih, ki odgovarjajo njihovim potrebam. Ustvarjanje izobraževalnih in kulturnih prostorov, kjer se lahko družinski člani in člani skupnosti dejavno učijo, krepiti tiste interakcije, za katere smo že navedli, da izboljšajo šolski uspeh učencev ali dijakov.

---

<sup>179</sup> Riigiteataja, Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Sprejeto 15. septembra, 1993. Objavljeno v Riigiteataja (RT I 1993, 63, 892) 10. 10. 1993. (Zakon o osnovni in srednji šoli). V veljavi <http://www.riigiteataja.ee>. (16. februar 2007).

<sup>180</sup> C. Delgado-Gaitan, *The power of community*.

Iz raziskav je razvidno, da so izmed pet vrst družinske participacije in participacije skupnosti, ki smo jih navedli (informativna, posvetovalna, participacija v procesih odločanja, participacija pri evalvaciji in participacija v izobraževanju), **najučinkovitejše zadnje tri participacije: participacija pri procesih odločanja, participacija pri evalvaciji in participacija v izobraževanju.** Pri teh vrstah participacije so družine bolj vključene v šolo in njihov vpliv na odločitve šole je večji.

#### **Povzetek:**

Vključevanje družin in skupnosti v izobraževalni proces izboljša šolski uspeh otrok.




Izboljša tudi koordinacijo med domom in šolo, zlasti pri **manjšinskih otrocih**, in pomaga izboljšati tudi akademski uspeh **otrok s posebnimi potrebami**.

Vključevanje družin in članov skupnosti omogoča tudi **transformacijo interakcij** v šoli, spodbuja **alternativne vloge spolov**, ki pomagajo premagati neenakosti v **akademskih rezultatih**, in omogoči enakopravnejše **odnose med spoloma**.

V študiji smo predstavili **pet vrst družinske participacije in participacije skupnosti**: informativno, posvetovalno participacijo, participacijo v procesih odločanja, participacijo pri evalvaciji in participacijo v izobraževanju. Najučinkovitejše za izboljšanje šolskega uspeha otrok so participacija v procesih odločanja, participacija pri evalvaciji in participacija v izobraževanju.

## Glavne ugotovitve 3. poglavja

### **VKLJUČEVANJE DRUŽBENIH AGENSOV, ELEMENTI ZA SPODBUJANJE DRUŽBENE KOHEZIVNOSTI S PODROČJA IZOBRAŽEVANJA**

-  Vključevanje družin in članov skupnosti v šole izboljša šolski uspeh otrok, zlasti koordinacijo med domom in šolo pri manjšinskih otrocih, in akademske dosežke otrok s posebnimi potrebami.
-  Interakcije, ki jih imajo učenci ali dijaki z vsemi družbenimi agenci, vključenimi v izobraževalni proces, izboljšajo učni uspeh otrok. Pomembno pa ni samo usposabljanje učiteljev, temveč tudi izobraževanje družin.
-  Družinska participacija in participacija skupnosti pomagata tudi transformirati interakcije v šoli, spodbujata alternativne vloge spolov, ki omogočajo premagovati neenakosti v akademskih

- Predstavili in opisali smo pet vrst družinske participacije in participacije družin: informativno, posvetovalno participacijo, participacijo v procesih odločanja, participacijo pri evalvaciji in participacijo v izobraževanju. Tiste vrste participacij, ki predvidevajo večjo vključenost družin in članov skupnosti, kot so participacija v procesih odločanja, participacija pri evalvaciji in participacija v izobraževanju, najbolj vplivajo na učenje in pomagajo izboljšati učne dosežke vseh učencev ali dijakov.



# Ugotovitve

V tej študiji so podane pomembne ugotovitve, ki so povezane z načini razvrščanja učencev ali dijakov ter z družinsko participacijo in participacijo skupnosti. Raziskovalci projekta INCLUD-ED so ugotovili, katere prakse izboljšajo šolski uspeh vseh učencev ali dijakov in katere reproducirajo šolski neuspeh. V tem poglavju so napisane glavne ugotovitve analiz, ki so predstavljene v tej študiji.

## Razvrščanje učencev ali dijakov in šolski uspeh

- **Zunanja diferenciacija veča neenakosti v izobraževalnih sistemih;** bolj zgodaj, kot se začne, večje so neenakosti. Še večje posledice pa ima zunanja diferenciacija na učence in dijake iz depriveligiranega okolja. Ko so nameščeni v šole z nižjimi izobraževalnimi standardi, prejmejo manj kakovostno izobraževanje, ki potem ovira njihov dostop do visokošolskega izobraževanja in zmanjša dolgoročne možnosti vključevanja v družbo. Izobraževalni sistemi, ki izvajajo zunanjo diferenciacijo v poznejšem obdobju, lahko zmanjšajo neenakosti med učenci in dijaki ter šolami.
- **Nivojski pouk je pogosta praksa razvrščanja učencev in dijakov v Evropi.** Ko izvajajo nivojski pouk, šole razvrstijo učence ali dijake glede na njihove sposobnosti in razvijejo različne učne načrte glede na te nivoje. Za nivojski pouk so značilni dodatni človeški viri, zato da je mogoče učence oziroma dijake ločiti po skupinah. Iz rezultatov empiričnih raziskav je razvidno, da **nivojski pouk zmanjšuje akademske uspehe dijakov ali učencev s slabšim uspehom in poveča neenakosti v njihovih dosežkih.** Da bi omogočili nadaljnjo analizo, smo napisali klasifikacijo in značilnosti štirih vrst nivojskega pouka. Predstavili smo štiri vrste nivojskega pouka: organizacija dejavnosti v razredu glede na sposobnosti učencev ali dijakov, skupine za dopolnilni pouk in pomoč, ločeno od rednega razreda, izključujoči individualizirani učni načrti in izključujoča izbira.
- **Mešani razredi** so tradicionalna oblika organizacije razreda, pri kateri so vsi učenci ali dijaki v heterogenih razredih, vendar pa **en sam učitelj, ki jih poučuje, ne more zadovoljiti vseh njihovih potreb, saj so zelo različne, po navadi so v mešanih razredih spregledane zlasti potrebe otrok iz**



**manjšin in depriveligiranega okolja. Nivojski pouk je nastal kot odziv na to situacijo.**

- **Pri vključevanju so vsi učenci oziroma dijaki v heterogenih razredih, vendar pa so na voljo dodatni človeški viri v razredu, ki učinkovito delujejo.** Ti človeški viri so lahko enaki kot tisti, ki so dodeljeni pri nivojskem pouku, priporočljivo pa je sodelovanje prostovoljcev iz skupnosti. To omogoči, da se zadovoljijo potrebe vseh. **Pri vključevanju se povečajo akademski uspehi vseh učencev oziroma dijakov, saj se tako zagotovijo enake možnosti za uspeh in socialno vključevanje.**
- **Vključevanje premaga problem izključevanja, ki se pojavi pri nivojskem pouku in mešanih razredih.**
- V raziskavi smo ugotovili, **da so interaktivne skupine zelo uspešna oblika vključevanja. Pri interaktivnih skupinah so razredi organizirani v majhne skupine** učencev oziroma dijakov z različnimi sposobnostmi, ki sodelujejo med seboj v obliki dialoških interakcij, da rešujejo učne dejavnosti. V vsaki majhni skupini so odrasli, večinoma prostovoljci iz skupnosti. Razrednik je odgovoren za dinamiko v razredu in zagotavlja dodatno pomoč, kadar je ta potrebna. V interaktivnih skupinah **se izboljšata akademski uspeh in solidarnost med učenci in dijaki.**
- **Predstavili smo pet vrst vključevanja** in opredelili njegove značilnosti. Te vrste vključevanja so: **heterogene skupine z dodatnimi človeškimi viri, podaljšanje učnega časa, vključujoči razdeljeni razredi, vključujoči individualizani učni načrti in vključujoča izbira.**
- Predstavili smo novo klasifikacijo mešanih razredov, nivojskega pouka in vključevanja. Ta klasifikacija omogoča analizo alternativ nivojskemu pouku, ki lahko izboljša izobraževalne rezultate, **razlikuje namreč med heterogenimi skupinami, ki ne dosegajo šolskega uspeha, in heterogenimi skupinami, ki dosegajo boljši šolski uspeh.**
- **Učenci in dijaki iz ranljivih skupin** (na primer migranti, kulturne manjšine in ljudje s posebnimi potrebami) **so bolj izpostavljeni izključevanju v izobraževanju,** kot sta, na primer, zunanja diferenciacija in notranja diferenciacija (nivojski pouk). Medtem pa jim uspešne vključujoče prakse, ki smo jih predstavili, omogočijo več možnosti za akademski uspeh.
- V aktualnih študijah in **statističnih raziskavah** niso ugotovljeni različni učinki nivojskega pouka in vključevanja, **saj niso prepoznane razlike med praksami mešanih razredov in vključevanjem.** Te razlike je treba pojasniti, zato ker lahko šole, ki izvajajo heterogeno razvrščanje, dosežejo različne rezultate, odvisne od tega, kako razporedijo človeške vire. Iz rezultatov raziskav je razvidno, da samo več človeških virov še ne pomeni izboljšanja akademskega uspeha vseh učencev oziroma dijakov.

## **Družinska participacija in participacija skupnosti, ki pomembno izboljšata učne dosežke učencev oziroma dijakov**

- **Kulturne in izobraževalne interakcije, ki jih imajo učenci oziroma dijaki z vsemi družbenimi agensi** in še zlasti z družinskimi člani, **izboljšajo njihovo učenje in dosežke.**
- **V nekaterih mednarodnih raziskavah so to idejo pretvorili v kazalnike, kot sta akademska raven staršev** in število knjig, ki jih imajo doma. Ta redukcija pa spregleda druge pomembne kazalnike, kot je, na primer, participacija družin v izobraževalnem procesu. **Iz te perspektive izhaja, da moramo počakati, da starši nižjih ekonomskih statusov in z nižjo izobrazbeno ravno dosežejo boljši akademski uspeh, šele potem bodo lahko boljši šolski uspeh dosegli njihovi otroci. Na srečo pa smo ta determinizem že premagali.** Iz rezultatov raziskav je razvidno, da izobraževanje družin in programi, v katere so vključeni člani skupnosti, pomagajo učencem oziroma dijakom, katerih starši so manj izobraženi, da dosežejo odlične rezultate v šoli.
- **Participacija družin in članov skupnosti v družinskih izobraževalnih programih izboljša učne rezultate učencev oziroma dijakov, zlasti kadar so družinski člani vključeni v te programe.**
- Ne glede na to, da izobraževanje družin izboljša učne uspehe otrok, je bilo **največ pozornosti do zdaj posvečene usposabljanju učiteljev v primerjavi z družinskimi izobraževalnimi programi.**
- **Kadar so družinski člani in člani skupnosti vključeni v izobraževalne programe in v organizacijo šole, pomagajo premagati neenakosti na šoli, predsodke in stereotipe, s katerimi se srečujejo ranljive skupine.** Tovrstna participacija izboljša tudi koordinacijo med domom in šolo, kar izboljša število tistih šolskih dejavnosti, ki bolj odgovarjajo na potrebe različnih učencev ali dijakov in skupnosti.
- V študiji smo predstavili **pet vrst družinske participacije in participacije skupnosti: informativno, posvetovalno, participacijo v procesih odločanja, participacijo pri evalvaciji in participacijo v izobraževanju. Participacija v procesih odločanja, participacija pri evalvaciji in participacija v izobraževanju so tiste dobre prakse,** ki vključujejo participacijo družin v procesih odločanja, pri preverjanju znanj učencev oziroma dijakov in evalvaciji šole ter izobraževalnih dejavnostih in **ki glede na rezultate raziskav kar najbolj zagotavljajo šolski uspeh.**

- Participacija članov skupnosti učinkuje tudi na zadeve, povezane s spoloma. **Kadar so v izobraževalni proces vključene vse ženske**, učiteljice, matere, sorodnice, učenke oziroma dijakinje in druge ženske iz skupnosti z različnimi ravnmi izobrazbe, **pomagajo izoblikovati vloge spolov in interakcije postanejo enakopravnejše**.
- Potrebujemo nadaljnje raziskave, da bi razumeli, katere so najuspešnejše vrste participacije skupnosti, značilne za evropske šole, in kako šole spodbujajo tovrstno participacijo.

# Priporočila



V prejšnjih poglavjih smo predstavili dobre prakse šolskega uspeha v Evropi. Pričujoče zadnje poglavje temelji na teh ugotovitvah in predlaga priporočila za usmerjanje različnih akterjev, ki sodelujejo v izobraževanju: za načrtovalce politik, ki delujejo na evropskem, državnem, regionalnem in lokalnem nivoju, za ravnatelje šol, učitelje ter člane družin in skupnosti.

Cilj teh priporočil je izboljšati šolski uspeh vseh otrok in mladine v Evropi.

### STRATEGIJE RAZVRŠČANJA UČENCEV OZIROMA DIJAKOV ZA IZBOLJŠANJE ŠOLSKEGA USPEHA

**1. Izogibati se moramo zunanji diferenciaciji, kadar pa to ni mogoče, naj se izvaja v poznejšem obdobju.** Raziskave so pokazale, da zunanja diferenciacija (segregacija učencev oziroma dijakov v različne šole glede na njihove sposobnosti in stopnjo dosežkov) reproducira ali celo povečuje neenakosti v izobraževanju in socialne neenakosti. Neenakosti med učenci oziroma dijaki med šolami z različnimi izobraževalnimi standardi lahko zmanjšamo, če začnemo izvajati zunanjo diferenciacijo šele po šestnajstem letu.

**2. Obiskovanje poklicne šole ne bi smelo dijakom preprečiti poznejšega dostopa do akademske izobrazbe.** Treba je zagotoviti, da poklicne šole pripravijo dijake tako, da jim omogočijo možnosti za poznejši vpis v akademsko izobraževanje.

**3. Spodbujati je treba vključujoče prakse, zlasti za otroke iz ranljivih skupin,** da se izboljša šolski uspeh vseh učencev oziroma dijakov in izboljšajo medskupinski odnosi v razredu in šoli. **Obstajajo različne vključujoče prakse, ki so uspešne: heterogene skupine z dodatnimi človeškimi viri, vključujoči razdeljeni razredi, podaljšanje učnega časa (med poukom ali po njem), vključujoči individualizirani učni načrti in vključujoča izbira.** Iz raziskav je razvidno, da so interaktivne oblike zelo uspešna oblika heterogenih skupin z dodatnimi človeškimi viri.

**4. Notranja diferenciacija oziroma nivojski pouk** (razvrščanje učencev oziroma dijakov glede na njihove sposobnosti v šoli) reproducira ali niža dosežke otrok, ki imajo slabši učni uspeh. Nivojskemu pouku **se moramo izogibati in ga nadomestiti z vključujočimi načini razvrščanja učencev oziroma dijakov: s heterogenimi razredi z dodatnimi človeškimi viri in/ali vključujočimi razdeljenimi razredi,** ki izboljšajo akademski uspeh vseh učencev oziroma dijakov.

Razvrščanje otrok glede na njihove sposobnosti v razredih za otroke s posebnimi potrebami, enota za pomoč pri učenju jezika, kompenzacijske skupine in druge oblike nivojskega pouka zmanjšujejo dosežke povprečnih učencev oziroma dijakov in tistih s slabšim uspehom, poleg tega poslabša tudi medkulturne odnose. Nivojski pouk lahko nadomestimo s heterogenimi skupinami učencev oziroma dijakov, pri katerih se uporabijo isti človeški viri, kot so bili uporabljeni pri nivojskem pouku, le v rednem razredu. Tako razvrščanje lahko vključuje tudi prostovoljce iz skupnosti. Eden izmed tovrstnih primerov so interaktivne skupine, s katerimi ne izboljšamo samo šolskega uspeha vseh učencev oziroma dijakov, temveč tudi medskupinske odnose.

5. **Mešani razredi**, ki so način organiziranja heterogenih razredov (kjer so vsi učenci skupaj z istim učiteljem), **morajo postati stvar preteklosti. Namesto mešanih razredov moramo v sedanji informacijski dobi spodbujati vključujoče prakse, ki so uspešnejše.**

V mešanih razredih učitelj ne more zagotoviti dovolj pozornosti vsem učencem ali dijakom, med drugim tudi zato, ker mešani razredi niso bili namenjeni družbam s tako velikimi razlikami. Zato se dogaja, da so učenci oziroma dijaki z učnimi težavami, otroci migranti, etnične manjšine, tisti, ki se učijo uradnega jezika in drugi ranljivi učenci oziroma dijaki v mešanih razredih pogosto prezrti ali izključeni. Tovrstno izključevanje lahko preprečimo z vključujočimi praksami.

#### **VRSTE DRUŽINSKE PARTICIPACIJE IN PARTICIPACIJE SKUPNOSTI, KI KAR NAJBOLJ ZAGOTAVLJAJO ŠOLSKI USPEH VSEM UČENCEM OZIROMA DIJAKOM**

7. **Razvijati moramo strategije, da bi ustvarili in/ali povečali participacijo družin in skupnosti pri učnih dejavnostih (z učenci oziroma dijaki ali zanje), pri razvijanju učnih načrtov in preverjanju znanja, evalvaciji šole in procesih odločanja v šolah.** Iz rezultatov raziskav je razvidno, da te vrste participacije močneje vplivajo na šolski uspeh učencev oziroma dijakov kot pa, če so družinski člani in člani skupnosti samo obveščeni ali če samo sodelujejo v šolskih dejavnostih ob praznikih.

8. **Zlasti je treba spodbujati participacijo družin iz ranljivih skupin** (kot so, na primer, migranti, kulturne manjšine in otroci oziroma dijaki s posebnimi potrebami), **saj taka participacija izboljša akademski uspeh otrok.**

9. **Razvijati je treba tiste strategije, ki spodbujajo izobraževanje družin v šolah.**

Tovrstne strategije morajo temeljiti na rezultatih tistih izobraževalnih programov za družine, ki so dosegle odlične akademske uspehe učencev oziroma dijakov iz družin z nižjim družbenoekonomskim statusom.

#### **UČINKOVITOST STRATEGIJ, KI TEMELJIJO NA DOBRIH PRAKSAH**

10. **Reforme v izobraževanju in strategije, ki temeljijo na dobrih praksah, izboljšajo šolski uspeh.** Strategije v zdravstvu poskušajo zagotoviti izvajanje zdravljenja, za katerega je znanstvena skupnost ugotovila, da je uspešno. Podobno tudi strategije v izobraževanju, ki so naklonjene izvajanju dobrih praks, ki so jih ugotovili v znanstvenih raziskavah, precej izboljšajo akademski uspeh vseh učencev oziroma dijakov.

### RAZVRŠČANJE UČENCEV OZIROMA DIJAKOV, DA SE IZBOLJŠA NJIHOV ŠOLSKI USPEH

1. **Šole ne smejo razvrščati učencev oziroma dijakov v šole z različnimi izobraževalnimi standardi, zlasti tiste iz depriveligiranega okolja** (migrante, etnične manjšine, učence oziroma dijake iz družin z nižjim družbenoekonomskim statusom itd.). **Namesto zunanje diferenciacije naj šole izvajajo vključujoče prakse za vse učence oziroma dijake, da imajo možnost uspeti v rednih razredih in šolah.**

Iz raziskav je razvidno, da ima zunanja diferenciacija še zlasti negativen učinek na učence oziroma dijake iz depriveligiranih skupin, saj jim preprečuje nadaljnje izobraževanje in povečuje možnosti, da so pozneje v življenju izključeni s trga dela. Vključujoče prakse zagotovijo, da vsi učenci ali dijaki dosežejo boljše šolske rezultate v rednih razredih in izobraževalnih centrih.

2. **Da bi izboljšali akademske rezultate vseh učencev oziroma dijakov, bi morali učitelji nadomestiti nivojski pouk** (razvrščanje otrok glede na njihove sposobnosti) in mešane razrede (heterogene skupine, kjer so potrebe nekaterih otrok spregledane) **z vključujočimi praksami** (na primer s heterogenimi skupinami z dodatnimi človeškimi viri, s podaljšanjem učnega časa itd.).

Iz raziskav je razvidno, da nivojski pouk in različni učni načrti, ki so sestavni del nivojskega pouka, ne izboljšajo šolskega uspeha učencev oziroma dijakov s povprečnim in slabšim učenim uspehom, temveč ga lahko celo poslabšajo. Prav tako je iz raziskav razvidno, da sta za otroke iz ranljivih skupin ob pomanjkljivi podpori značilna osipništvo in slabši šolski uspeh. V mešanih razredih so potrebe otrok iz ranljivih skupin spregledane. Samo vključujoče prakse zagotavljajo šolski uspeh vsem. Heterogeni razredi z dodatnimi človeškimi viri, kot je več odraslih v razredu, lahko izboljšajo šolski uspeh vseh otrok. Med najboljšimi tovrstnimi vključujočimi praksami so interaktivne skupine.

3. **Šole, ki jih obiskujejo različni učenci in dijaki, lahko izvajajo številne vključujoče prakse, ki so se izkazale za uspešne.** Glede organizacije razredov **v raziskavah zlasti izpostavljajo heterogene skupine, v katerih so učenci oziroma dijaki različnih sposobnosti z**

**dodatnimi človeškimi viri in/ali prostovoljci ter vključujoči razdeljeni razredi, v katerih so prav tako otroci z različnimi sposobnostmi.**

**4. Iz raziskav je razvidno, da so interaktivne skupine zelo uspešen način heterogenega razvrščanja učencev oziroma dijakov.** V interaktivnih skupinah so heterogeni razredi organizirani v majhne in heterogene skupine učencev oziroma dijakov, ki med seboj sodelujejo pri reševanju kratkih nalog ob pomoči različnih učiteljev, družinskih članov in prostovoljcev iz skupnosti. Po navadi je v vsaki skupini en odrasli, razrednik pa je odgovoren za organizacijo dinamike v razredu, poleg tega pa še dodatno pomaga. Raziskave potrjujejo, da v interaktivnih skupinah otroci hitreje napredujejo pri učenju, njihov šolski uspeh se izboljša in solidarnost se okrepi.

**5. Isti viri, ki so na voljo pri nivojskem pouku, so lahko uporabljeni pri vključujočih praksah razvrščanja otrok.** Tako vsi učenci oziroma dijaki dobijo potrebno podporo v rednih razredih ali med podaljšanim učnim časom, prav tako ni segregiranja glede na sposobnosti. Šole lahko tudi uporabijo dodatne človeške vire iz skupnosti ter vključijo družinske člane in člane skupnosti v heterogene razrede in po pouku, da bi pomagali vsem učencem oziroma dijakom pri učenju.

**6. V heterogenih skupinah morajo učitelji spodbujati interakcije med učenci oziroma dijaki različnih sposobnosti in** med odraslimi iz različnih kultur, ki so prisotni v izobraževalnem procesu.

**7. Da bi izboljšali učne možnosti in šolski uspeh vseh učencev oziroma dijakov, šole, zlasti tiste z velikim odstotkom depriveligiranih otrok, potrebujejo dodaten učni čas** med poukom ali po njem. Dodatne učne dejavnosti se lahko dogajajo v mnogoterih prostorih v šoli, kot sta, na primer, šolska knjižnica in soba za računalništvo, v te dejavnosti so lahko vključeni družinski člani in člani skupnosti, ki se učijo skupaj z učenci oziroma dijaki in/ali jim pomagajo pri učenju. Šole so lahko odprte tudi med prazniki in ponujajo dodatne učne dejavnosti in prostovoljci lahko obiščejo domove otrok in jim pomagajo pri instrumentalnem učenju.



**VRSTE DRUŽINSKE PARTICIPACIJE IN PARTICIPACIJE SKUPNOSTI,  
KI KAR NAJBOLJ ZAGOTAVLJAJO ŠOLSKI USPEH VSEM UČENCEM  
OZIROMA DIJAKOM**

**8. Šole naj ustvarjajo pogoje in razvijajo načine za vključevanje družin in drugih članov skupnosti v izobraževalni proces,** posebno pozornost naj posvečajo spodbujanju participacije družin in družinskih članov iz ranljivih skupin (migranti, kulturne manjšine in otroci s posebnimi potrebami).

**9. Šole naj razvijajo mehanizme za participacijo družin in skupnosti v procesih odločanja in procesih evalvacije in izobraževalnih dejavnostih.** Raziskave potrjujejo, da te vrste družinske participacije in participacije skupnosti najbolj vplivajo na učenje in šolski uspeh učencev oziroma dijakov. Načini vključevanja odraslih v izobraževalni proces so vključevanje družin in članov skupnosti v razred kot pri interaktivnih skupinah ali po pouku in, na primer, v knjižnicah z mentorji.

**10. Šole naj vključujejo sorodnice ženskega spola in druge ženske iz skupnosti** pri različnih šolskih dejavnostih v šoli, da bi **pomagale učencem in dijakom premagovati neenakosti med spoloma.**

**11. Šole naj omogočijo izobraževanje družin, da bi se izboljšal uspeh vseh učencev in dijakov.** Družine naj sodelujejo pri odločitvah o teh dejavnostih. Če družine sodelujejo pri teh odločitvah, se šolski uspeh otrok izboljša.

### RAZVRŠČANJE UČENCEV OZIROMA DIJAKOV, KI IZBOLJŠA ŠOLSKI USPEH UČENCEV OZIROMA DIJAKOV

**1. V heterogenih skupinah lahko sodelujejo družinski člani in člani skupnosti iz vseh okolij in omogočijo dodatno pomoč učencem oziroma dijakom pri učenju.** Predstavljajo pomembne človeške vire, ki pomagajo izboljšati šolski uspeh.

**2. Da bi izboljšali šolski uspeh učencev in dijakov iz manjšin in okrepili pozitivno prepoznavanje mnogoterih identitet, moramo povečati participacijo družin in članov skupnosti iz manjšinskih kulturnih okolij. Ti odrasli so otrokom vzorniki, ki jim pomagajo premagovati stereotipe in predsodke do manjšinskih skupin** v interakcijah z vsemi učenci oziroma dijaki.

### VRSTE DRUŽINSKE PARTICIPACIJE IN PARTICIPACIJE SKUPNOSTI, KI KAR NAJBOLJ ZAGOTAVLJAJO USPEH VSEM SODELUJOČIM

**3. Predstavili smo pet vrst družinske participacije in participacije skupnosti (informativno, posvetovalno, participacijo v procesih odločanja, participacijo pri evalvaciji in participacijo v izobraževanju). Med njimi so participacija v procesih odločanja, participacija pri evalvaciji in participacija v izobraževanju tiste vrste participacije, ki kar najbolj zagotavljajo šolski uspeh vsem sodelujočim.** Družinski člani in člani skupnosti lahko sodelujejo pri procesih odločanja relativno glede na ustrezne vidike šole, pri preverjanju znanja učencev oziroma dijakov, evalvaciji napredka šole in pri učnih dejavnostih, v katere so vključeni otroci.

**4. Družinski člani in člani skupnosti lahko pomagajo pri splošni evalvaciji šole s tem, da so vključeni v organe upravljanja šole, ki so ustvarjeni za ta namen** in jih sestavljajo učitelji, družine, učenci, dijaki, drugi strokovnjaki, skupinski člani itd.

**5. Družinski člani in člani skupnosti so lahko udeleženi v učnih procesih učencev oziroma dijakov s tem, da pomagajo pri učnih dejavnostih učencev oziroma dijakov med rednimi učnimi urami in po pouku.** Tovrstna participacija je lahko različnih vrst: lahko delujejo kot prostovoljci v heterogenih razredih, ki pomagajo učencem oziroma dijakom pri učenju, lahko upravljajo šolsko knjižnico po pouku, lahko se učijo skupaj z učenci pri dejavnostih v računalniški sobi, učence oziroma dijake migrante lahko poučujejo jezike itd.

**7. Participacija družin in izobraževalni programi za družine v šolah** so dobre prakse, ki **izboljšajo šolski uspeh učencev oziroma dijakov.** Zaradi

izobraževanja družin in programov vključevanja skupnosti, ki spodbujajo interakcije v izobraževanju in kulturne interakcije, se izboljša šolski uspeh otrok iz družin, ki imajo doma malo knjig ali pa so njihovi starši slabše izobraženi.

**8. Družinski člani in člani skupnosti naj sodelujejo pri odločanju o družinskih izobraževalnih programih v šoli.** Če pri tem sodelujejo, družinska izobrazba izboljša akademski uspeh otrok.

**9. Sorodnice in druge ženske iz skupnosti** lahko sodelujejo v razredih in drugih učnih prostorih za učenje v šoli, **te ženske imajo namreč veliko vlogo pri premagovanju neenakosti med spoloma v izobraževanju.**