

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

O avtoricah

Dr. Natalija Vovk-Ornik je vodja Oddelka za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v Zavodu RS za šolstvo.

Natalija.VovkOrnik@zrss.si

Miriam Stanonik je vodja Območne enote Ljubljana v Zavodu RS za šolstvo.

Miriam.stanonik@zrss.si

Povzetek

Podatki kažejo, da se v vrtcih, šolah in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami srečujejo z vse bolj raznoliko populacijo otrok. V prispevku pozornost namenjamo posebej ranljivim skupinam otrok, kot so otroci in učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, begunci, priseljenci, učenci avtohtonih manjšin in romske etnične skupnosti, in pri tem izpostavljam pomen šole kot enega ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja otrok. Predstavimo značilnosti šole z razvito inkluzivno kulturo in pomen vloge ravnatelja pri spodbujanju in razvijanju inkluzivne kulture in prakse na šoli. Ključni ob tem ostajajo skrb za strateško usmeritev šole, za sodelovalno šolsko kulturo in kakovost poučevanja. Za usmerjeno samoevalvacijo pedagoškega vodenja, ki je ravnatelju v pomoč pri načrtovanju posameznih faz oblikovanja programa šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju ter spodbujanju vključujoče kulture, so lahko v podporo predstavljeni vprašalniki in kazalniki.

Ključne besede

inkluzivna kultura | otroci s posebnimi potrebami | ranljive skupine | pedagoško vodenje

Starting points for pedagogical leadership in an inclusive school

dr. Natalija Vovk-Ornik and Miriam Stanonik, National Education Institute

Summary

The data show that in kindergartens, schools and institutions for education of children with special needs, there is an increasingly diverse population of children. The paper focuses on particularly vulnerable groups of children, such as children and students with special needs, gifted students, refugees, immigrants, students from indigenous minorities and the Roma ethnic community. The importance of school as one of the key protective factors of children's mental health is highlighted. The characteristics of a school with a developed inclusive culture and the importance of the headteacher's role in promoting and developing an inclusive culture and practice at school is presented. Care for a strategic direction of the school, for a cooperative school culture and the quality of teaching remains of key importance. The presented questionnaires and indicators can serve as support for a targeted self-evaluation of pedagogical leadership, which helps the headteacher plan the individual phases of the school's program for preventing and solving learning difficulties and promoting an inclusive culture.

Keywords

inclusive culture | children with special needs | vulnerable groups | pedagogical leadership

1 Uvod

Ključno vprašanje vsakega ravnatelja (inkluzivne) šole je, kako se lahko šola odziva na različnost učencev, na sodelovanje in vključevanje vseh učencev v kulturo, kurikulum in skupnost. Gre za temeljna izhodišča pedagoškega vodenja v vključujoči šoli. Raziskave so pokazale (Dyson idr., 2003, v Lesar, 2009), da sta na ravni šole pomembni dve temi: šolska kultura, ki je povezana z vrednotami in stališči učiteljev in drugih (strokovnih) delavcev šole, ter vodenje in odločanje. Vključujoča šolska kultura bi morala biti standard vsake šole, v kateri je ustvarjeno spodbudno učno okolje, da se v njem vsi učenci počutijo sprejete in vključene ter lahko razvijajo svoje potencialne. V tem prispevku poskušamo pozornost nameniti posebej ranljivim skupinam otrok, kot so otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, učenci posebnih skupin (učenci romske etnične skupnosti, učenci avtohtonih manjšin), begunci, priseljenci, učenci z različno spolno usmerjenostjo in doživljanjem lastnega spola, učenci iz institucionalnega okolja (vključeni v domove, bolnišnične šole ali migracijska pridržanja).

Ključni dokumenti, ki predstavljajo koncepte dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci, priseljenci, Romi in otroki s posebnimi potrebami, so zbrani v *Vključujoči šoli, Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce* (Grah, Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017, 24–28), kjer so predstavljeni tudi kratki navedki oz. povzetki njihovih vsebin.

Izpostavljam le izhodiščne strateške dokumente: Ustava Republike Slovenije (1991), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja¹ ter Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje sta opredeljena tudi v pomembnih mednarodnih listinah, kot sta Konvencija o otrokovih pravicah (1989², v nadaljevanju KOP) in Konvencija o pravicah invalidov (2008, v nadaljevanju KPI). Poleg KOP in KPI tudi v:

- Deklaraciji o človekovih pravicah (1948)
- Konvenciji proti diskriminaciji v izobraževanju (1960)

1 Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21 in 207/21

2 Povzeto po Sec. 1414 – Evaluations, eligibility determinations, individualized, education programs, and educational placements: Zakon o izobraževanju oseb s posebnimi potrebami – Individuals with Disabilities Educational Act. 20 U.S.C. 1400.

- Sundbergovi deklaraciji (UNESCO, 1981)
- Deklaraciji izobraževanja za vse (1990)
- Standardnih pravilih OZN o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami (1993)
- Salamanški izjavi (1994)
- Kopenhagenski deklaraciji (1995)
- Svetovni deklaraciji o izobraževanju za vse (UNESCO, 1990)
- Resoluciji Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o vključevanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme (1987, 1990)
- Pravici do izobraževanja oseb z invalidnostjo v smeri inkluzije (2001)
- Konvenciji o pravicah oseb z invalidnostjo (2006)

Konceptualni okvir za inkluzivno šolo, ki daje tudi osnovna vsebinska izhodišča za učiteljevo delo z vsemi učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, je *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli* (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič 2008, v nadaljevanju Koncept). Osnova zanj je Model prepoznavanja specifičnih motenj učenja – model odziv na obravnavo – tristopenjski RTI-model (orig. Response to intervention, v nadaljevanju Model) (Fuchs in Fuchs, 2006; Mellard, McKnight in Jordan, 2010). Model poudarja pravočasno prepoznavanje in obravnavo otrokovih vzgojno-izobraževalnih potreb. Tako Model kot tudi Koncept poudarjata ključno vlogo učitelja, ki mora zagotoviti kakovostno poučevanje vseh učencev, zgodnje odkrivanje njihovih težav in uporabo učinkovitih metod spremljanja njihovega napredka. Učitelj evalvira potrebe in odziv učencev na prakso poučevanja z namenom ugotoviti potrebe raznolike skupine učencev v razredu in prilagoditi proces poučevanja večini učencev. Zato mora pravočasno prepoznati učenčeve posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in se nanje tudi ustrezno odzvati. To pomeni, da ne čaka na odločbo o usmeritvi, da bo otroku omogočil določene prilagoditve in pristope pri poučevanju, temveč se ravna po stopnjah pomoči po Modelu oz. Konceptu.

O inkluziji in njenem umeščanju v slovenski nacionalni šolski prostor je bilo v zadnjem času izvedenih nekaj raziskav, ki izpostavljajo ključni problem proučevanja zasnove in izvedbe inkluzivnih šolskih praks. Z načeli inkluzivnosti se danes strinjamo praktično vsi akterji šolske politike in prakse, v nekaterih dimenzijah pa jih razumemo različno. A ne glede na raven

kulture in politike v posameznih šolskih okoljih je pomembno, da zaobjame vse in z njo zagotovimo varno in spodbudno učno okolje za vse vključene.

Za podrobnejši vpogled v raziskovalne izsledke priporočamo v branje:

- Magajna, L.; Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič; Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). Učne težave v osnovni šoli, Problemi, perspektive, priporočila.
- Lesar, I. (2013). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole. Mit ali realnost.
- Pintarič, A., Cankar, A., Deutsch, T. (2014). Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T. (2016). Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je dodeljena otrokom v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: nacionalna evalvacijska študija (končno poročilo).
- Cankar, G., Bren, M., Zupanc, D. (2017). Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji.
- EAISIE. (2018) Cross –country reports. Odense C. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

V nadaljevanju je po posameznih ravneh navedena osnovna zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja, od predšolske vzgoje do srednješolskega izobraževanja, vključujoč izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki preči vse tri ravni. Zakonodaja zajema med drugim pomembna določila, ki se nanašajo ne le na otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, temveč v posameznih določilih vsebina ureja tudi področja drugih specifičnih skupin otrok, ki so vključeni v šolski prostor.

Področje predšolske vzgoje

Zakon o vrtcih

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami

Področje osnovne šole

Zakon o osnovni šoli

Področje srednješolskega izobraževanja

Zakon o gimnazijah

Zakon o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami

Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami

1.1 Raznolikost populacije učencev v šoli in razredu

Raznolikost otrok se kaže v spolu, socialno-ekonomskem statusu, zdravstvenem stanju, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi in narodni pripadnosti. V šoli se ta raznolikost kaže v strukturi razredov, v katerih so lahko tudi otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, učenci posebnih skupin (učenci romske etnične skupnosti, učenci avtohtonih manjših), begunci, priseljenci, učenci z različno spolno usmerjenostjo in različnim osebnim doživljanjem lastnega spola, učenci iz institucionalnega okolja, ki so bodisi vključeni v oskrbo v domove, bolnišnične šole ali migracijska pridržanja (Grah, Kruh, Vovk-Ornik, Rogič Ožek, 2019, 9).

Podatki kažejo, da je tudi skupina otrok s posebnimi potrebami vse bolj raznolika, zato se vzgojitelji v vrtcih, učitelji v šolah in v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju specialne ustanove) srečujejo z vse bolj heterogeno populacijo učencev v razredu. Tako kot se spreminja struktura otrok v razredu v večinski šoli, se spreminja tudi struktura razreda v specialnih ustanovah (Vovk-Ornik, 2018; Vršnik Perše, idr., 2016).

Medtem ko se število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v večinske osnovne šole, postopoma veča, je relativni delež otrok s posebnimi potrebami, ki se šolajo v prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja in v posebnem programu, v Sloveniji dokaj stabilen. Po zadnjih objavljenih podatkih

Statističnega urada Republike Slovenije se 84 % otrok s posebnimi potrebami izobražuje v večinskih osnovnih šolah, v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. To kaže na vse večje uveljavljanje koncepta inkluzivnega izobraževanja.

Inkluzivna šola pomeni obliko solidarnosti in enakopravnosti, ki jo v današnjem času še kako potrebujemo (Globačnik, 2012). Pri vključujoči šoli je pomembno spoznanje, da s tem, ko je v skupini, v razredu otrok s posebnimi potrebami, pridobijo vsi otroci, ne le otroci s posebnimi potrebami.

1.2 Koncept vključevanja

Vodilni strokovni in politični koncept na področju vzgoje in izobraževanja (otrok s posebnimi potrebami) je danes tako imenovani koncept vključevanja (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, 2018), katerega temeljno izhodišče je delo z učenci kot s skupnostjo različnih, a izvirnih posameznikov (prav tam, str. 6).

Temeljna izhodišča vključujočega načina dela z učenci: različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost.

Eden izmed standardov ravnateljevega vodenja šole je **vodenje pedagoške dejavnosti** (Standard 1, Vodenje vrtcev in šol, v Kakovost v izobraževanju), kar pomeni, da je v središču učenje na vseh ravneh, tako pri učencih, učiteljih kot tudi ravnateljevo lastno učenje. Ravnatelj skupaj z učitelji ustvarja **spodbudno in varno učno in delovno okolje**, ki je raznoliko in vključujoče, pri tem pa upošteva najnovejša spoznanja o učenju (Brejc, Čagran, 2019, 13).

1.3 Ključni varovalni dejavniki v šoli

Šola je poleg družine eden ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja otrok, ki pomaga učencem, da zmorejo premagati rastoče izzive in zahteve in uspešno nadomestijo pomanjkanje skrbi in podpore tudi v težkih življenjskih razmerah (Mikuš Kos, 2015)³. V strokovni literaturi navajajo tudi druge ključne varovalne dejavnike, kot so vključujoče okolje – enake možnosti za vse, ustrezna pričakovanja, soudeležnost in odpornost (rezili-

3 Avtorica Mikuš Kos (2018) govori o tako imenovanem konceptu psihične odpornosti kot dobrem temelju varovanja duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Opredeljuje jo kot lastnost, ki človeku omogoča, da lažje preživi slabe stvari, ki ga doletijo v življenju. To je sposobnost dobrega delovanja pod stresom in obvladovanja težav. Del psihične odpornosti so strategije obvladovanja težav, to so vedenja, razmišljanja, akcije in aktivnosti, ki jih uporabljamo v težkih okoliščinah.

entnost)⁴ (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kiswarday, 2012) ter vzpostavljanje varnega okolja z jasno postavljenimi pravili (Černe, 2018) ipd.

Pomembno je, da učenec v šoli razvije tiste veščine, s katerimi bo krepil svoj potencial, ki ne bo osredotočen le na pridobivanje akademskih veščin in znanja, temveč in predvsem na pridobivanju življenjske odpornosti in prožnosti.

Kiswarday (2012) navaja, da prav populacija otrok s posebnimi potrebami spada med ranljivejše skupine otrok in mladostnikov v šolski populaciji. To zahteva še toliko bolj ozaveščeno prepoznavanje dejavnikov tveganja in pomen vzpostavljanja varovalnih dejavnikov ter spodbujanje razvoja rezilientnosti. Kot dejavnike tveganja avtorica navaja med drugim problem pretiranega in preozkega osredotočanja na otrokov primanjkljaj, oviro oz. motnjo na račun razvijanja otrokovih močnih področij in varovalnih dejavnikov ter negativen vpliv diagnostičnih oznak na odnos in pričakovanja učiteljev, kar posledično vpliva tudi na otrokovo znižano motivacijo, slabšo samopodobo, slabšo samoučinkovitost ter na ovirane in otežene možnosti za uspešno socialno vključevanje.

Povedne so nekatere značilnosti odpornega otroka (Bennard, 1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008): socialna kompetentnost, veščine za odpravljanje problemov, neodvisnost in občutek smisla in prihodnosti, ki potrjujejo pomen tega varovalnega dejavnika.

Drugi pomembni varovalni dejavniki so velika, a učencu dosegljiva pričakovanja. To pomeni, da se učencem ne vzame priložnosti za samospoštovanje in napredek na način, da se od njih pričakuje nižja raven zahtevnosti (Čačinovič Vogrinčič, 2008), temveč se jim omogoči visoka, a njim uresničljiva pričakovanja.

Tretji pomemben varovalni dejavnik je udeleženosť, ki govori o etiki participacije (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Poleg velikih pričakovanj do otroka naj šola skrbi za vključenost učencev v vse dejavnosti šole (prav tam, 46). Na dobro počutje učencev v razredu v veliki meri vpliva njihova vključenost – oziroma obratno: boljša ko je klima v razredu, bolje poteka vključevanje, kar se odraža v vedenju, čustvih in zavzetosti (Rutar Ilc, 2017, 4). Vse navedeno velja tudi za celotno šolsko okolje in klimo.

⁴ Avtorica Kiswarday (2012) v svojem doktorskem delu terminološko opredeli rezilientnost kot koncept življenjske odpornosti in prožnosti. Z njim se je ukvarjala v šolskem kontekstu in ga opisala kot dinamičen proces, ki vključuje aktivno soudeležbo posameznika in okolja – učiteljev in vrstnikov (šole) ter družine, ki vzpostavljajo in razvijajo varovalne procese in mehanizme tako v posamezniku kot v njegovem okolju.

Varovalni dejavniki v šoli so vključujoče okolje, velika, a učencu dosegljiva pričakovanja, soudeležnost in odpornost (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Pri snovanju preventivnih intervencij za vzpostavljanje varovalnih dejavnikov se po teoriji rezilientnosti ne usmerja v »popravljanje« otroka, ampak se preventivne dejavnosti usmerja v ustvarjanje pozitivnega, prosocialnega in stimulativnega okolja, ki omogoča, spodbuja in krepi ustrezne oblike vedenja otroka in mladostnika (Bennard, 1998, v Kiswarday, 2012, 14).

2 Pomen razvijanja inkluzivne kulture v šoli z vidika ravnatelja

Nekatere raziskave o vlogi in vplivu ravnatelja kažejo, da ima prav ravnatelj ključno vlogo in vpliv na razvijanje inkluzivne kulture v šoli. Naklonjenost ravnatelja vrednotam, ki spodbujajo vključevanje, njegov način vodenja in spodbujanje učiteljev za sodelovalno vodenje ter stališča do raznolikosti (heterogenost populacije učencev) so najmočnejši napovednik učinkovitega poučevanja v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih. Stališča ravnatelja se odražajo v spodbujanju pedagoškega kadra in v konkretni operacionalizaciji (Stanovich in Jordan, 2004, v Lesar, 2009).

Med (dobro) šolsko kulturo štejemo tudi občutljivost in ravnanje z dokumentacijo in podatki o otrocih s posebnimi potrebami. Pri tem mislimo na podatke iz strokovnega mnenja o učencih s posebnimi potrebami (*Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja*), ki se v skladu z ZUOPP-1 (2011) vroča šoli skupaj z odločbo o usmeritvi. Strokovna dokumentacija otrok s posebnimi potrebami lahko vsebuje med drugim tudi občutljive osebne podatke o zdravstvenem stanju otroka ter druge podatke in informacije, ki otroka in družino »razgalijo«. Zato je pomembno, da strokovni delavci na šoli s tovrstnimi podatki in informacijami ravnajo skrbno in profesionalno.

2.1 Pedagoško vodenje v inkluzivni šoli in kaj je značilno za šole z inkluzivno kulturo

Ravnatelj vzpostavlja in spodbuja sodelovalno prakso ter krepi skupno odgovornost vseh tako, da ustvarja, ohranja in razvija spodbudna učna okolja (Brejc, Čagran, 2019, 13).

Predpogoj je zavedanje vseh strokovnih delavcev na šoli, da je spreminjanje zagotovilo napredka in ne breme, čeprav sprememba narekuje premike v ustaljeni praksi.

Ko učeča se skupnost vpeljuje pomembne in temeljite spremembe, je še posebej pomembno, da je vključujoča: da vsi člani sodelujejo pri vseh pomembnih korakih in odločitvah. Pet ključnih značilnosti učeče se skupnosti so uresničevanje vizije šole in razvojno delovanje, kultura zaupanja in sodelovanja in odgovornosti, raziskovanje lastne prakse v učečih se skupnostih, kolegialno podpiranje ob opazovanju pouka in profesionalni pogovori kot oblika učenja (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, 18).

Dejavnosti na šoli ravnatelj organizira na način, da imajo učitelji priložnost, čas in prostor za opazovanje pouka, učenje, razpravo o učenju in izmenjavo primerov dobre prakse. Pomembno je, da učitelje motivira, da raziskujejo in razvijajo pedagoško prakso, ter jih spodbuja v aktivno »izobraževalno skupnost«. Usmerja jih pri uporabi najnovejših spoznanj o učenju in poučevanju ter jim omogoča uvajanje strokovnih rešitev, skladno z vizijo in cilji šole, v prakso. Ravnatelj in učitelji poznajo prevladujočo prakso poučevanja v šoli ter ustvarjajo varno in spodbudno učno okolje za vse učence (Brejč, Čagran, 2013, 14–15).

2.2 Značilnosti šole z inkluzivno kulturo

Že Skalar (2007) je opredelil, da je vključujoča (inkluzivna) šola po temeljnih karakteristikah identična s šolo z visokim šolskim etosom, četudi je pojem inkluzivne šole že desetletje mlajši od pojma šolski etos. Navaja še, da so vodstva nekaterih šol skupaj z učiteljskimi kolektivi ugotovila, da ima vključujoča, ena šola za vse, prednosti pred storilnostno izključujočo in kaznovalno šolo. Očitno je vodstvo teh šol naklonjeno vrednotam vključujoče šole in svoja prepričanja in strokovne orientacije prenaša na učiteljski kolektiv.

Kavkler (2020) navaja ugotovitve poglobljene raziskave učinkovite inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse na vzorcu kakovostnih dvanajstih inkluzivnih šol. Strokovni delavci šol, vključenih v raziskavo, so vsem učencem omogočili vključenost, sodelovanje in uspešnost. Na podlagi analize so izluščili nekaj skupnih značilnosti delovanja strokovnih delavcev v šolah:

- strokovni delavci **sprejemajo in podpirajo vse učence;**
- poučevanje učencev **z različnimi posebnimi potrebami učitelji sprejemajo kot del svojih strokovnih nalog;**
- prizadevajo si za **izboljšanje dosežkov vseh učencev;**

- **spremljajo napredek vsakega** posameznega učenca;
- izvajajo **kakovostno poučevalno prakso**;
- **učinkovito uporabljajo strokovne in materialne vire**;
- vse vire izrabijo **za fleksibilno uresničevanje potreb vseh učencev** (McLeskey, Waldron, Redd, 2012, v Kavkler, 2020, 60).

Pomembno je, da ravnatelji o vseh naštetih značilnostih kakovostnih inkluzivnih šol razpravljajo z vsemi strokovnimi delavci in učitelji na pedagoških konferencah.

Med ključne dejavnike spodbudne šolske kulture in klime na vseh ravneh v šolskem prostoru sodijo zagotavljanje dodatne pomoči, spodbujanje k spreminjanju prakse poučevanja, spodbujanje medvrstniškega sodelovanja, uvažanje sodelovalnega učenja, timsko in partnersko sodelovanje med učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči, svetovalnimi delavci in starši.

Vidike varnega in spodbudnega učnega okolja sistematično naslavlja razvojna naloga Zavoda RS za šolstvo, Varno in spodbudno učno okolje. Program podpira usposabljanja, ki vključujejo številne omenjene teme: klimo, počutje, čustveno varnost, krepitev psihične odpornosti, povezovalne in vključujoče procese v kolektivu ... Pri tej razvojni nalogi gre pomemben poudarek pripravi sistematične strategije varnega, spodbudnega in vključujočega okolja na ravni šole.

Pedagoški koncept inkluzije (Florian, 2019) poudarja pomembnost učiteljevega prepričanja, da lahko vsak otrok napreduje. Učiteljeva praksa, ki vključuje VSE učence, pomeni:

- ustvarjanje učnega okolja za vse učence (vsak učenec enakovredno sodeluje in prispeva),
- bogatenje učnega okolja z inovativnimi učnimi pristopi in dobro poučevalno prakso,
- diferenciacijo in individualizacijo/personifikacijo, kar prinaša izbiro aktivnosti za vsakega učenca.

Učiteljev izziv ostaja:

- osredotočenje na učenčeve zmožnosti in ne na primanjkljaje,
- uporaba konstruktivističnega pristopa poučevanja,
- soodvisnost med učiteljem in učencem pri ustvarjanju novih znanj,
- uporaba načel formativnega spremljanja.

Ker je skupina učencev v razredu bolj raznolika kot kdaj koli prej, morajo učitelji nenehno razvijati nove in ustvarjalne poti za delo z učenci. Naravnani naj bodo na sodelovanje med vrstniki, v skupinsko, ne le v individualno delo. Tako bodo ustvarjali prostor za vključevanje, iskali nove poti za delo vseh učencev in bodo usmerjeni od »večine« in »nekaterih« na »vse«.

Pomembno je, da učitelji zaupajo v lastne sposobnosti poučevanja vseh učencev in njihove učne težave razumejo kot profesionalni izziv.

Osnovne značilnosti vključujoče šole se kažejo tudi v tem, da se sliši vsakega učenca, podpre vsakega učitelja in ustvari takšno okolje, kjer se bodo vsi počutili sprejete, vključene in bodo lahko razvijali svoje potenciale (Grah, Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017).

Ko govorimo o značilnosti šole z vključujočo (inkluzivno) kulturo, neremo mimo smernic Učne težave v osnovni šoli: koncepta dela (Magajna, Kavkler idr., 2008, v nadaljevanju Koncept). Koncept poudarja, da je za preprečevanje, zmanjšanje in odpravljanje šolske neuspešnosti oz. težav pri učenju pomembno, da posamezna šola pripravi program, v katerem so jasno razvidne kratkoročne in dolgoročne usmeritve (strokovna politika) šole. Osnovni namen takega programa je zagotavljanje, spodbujanje in preverjanje strokovnosti in profesionalnosti vzgojno-izobraževalnega dela na vseh ravneh šole.

2.2.1 Program šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju in šolski neuspešnosti učencev

Ključna odgovornost za načrtovanje, organizacijo in evalvacijo dela na področju šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju ter šolski neuspešnosti učencev, oddelkov in šole je v rokah vodstva. Pomembno je, da se v programu šole jasno opredelijo odgovornosti strokovnih delavcev za:

- **odgovornost in vsebino dela posameznih skupin strokovnih delavcev na šoli:** učiteljev, razrednikov, svetovalnih delavcev, strokovnih organov (oddelčnega učiteljskega zbora, strokovnega aktiva idr.) in **pedagoških oblik dela** (strokovnega kolegija, redovalne konference, pedagoške konference itd.),
- **mrežo (razpoložljive vire) pomoči** na šoli ter skrb za njihovo vzdrževanje, obnavljanje in strokovno vodenje (supervizijo),
- primerne **prostorske možnosti** (za individualno delo, delo v manjših ali večjih skupinah idr.),

- **primerno organizacijo časa** (za delo z učencem, za timsko in projektno delo ...),
- uveljavljanje dela z učenci iz **perspektive moči in v skladu z etiko udeležnosti oz. soustvarjanja učencev** na vseh ravneh vsakdanjega življenja in dela v šoli,
- **pristojnosti in odgovornosti v kontinuumu pomoči** (pomembno je, da šola dokumentirano dokaže, da je izvajala z zakonom opredeljene možnosti pomoči),
- predvidene **sistematične oblike odkrivanja in prepoznavanja učencev z učnimi težavami**,
- opredeljeni **protokol za pripravo individualiziranega programa** za učence s posebnimi potrebami,
- **evalvacijske protokole** za vsako stopnjo v kontinuumu pomoči, za vsako skupino izvajalcev, za različne ravni (učni predmet, oddelek, razred, triletje, šola) in za različne skupine učnih težav (npr. bralno-napisovalne specifične učne težave, specifične učne težave pri matematiki, dispraksija, težave zaradi drugojezičnosti, pomanjkanje motivacije idr.),
- sistematično **zbiranje primerov dobre prakse** pri odkrivanju, preprečevanju in reševanju učnih težav ter spodbujanje strokovne izmenjave na vseh ravneh šole in med šolami,
- načrtno in stalno **strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje** za posameznega učitelja ali skupine strokovnih delavcev,
- **karierno orientacijo: poklicno informiranje, poklicno svetovanje in poklicna orientacija** kot pomembno sopolročje dela,
- **sodelovanje z drugimi šolami**, predvsem v smislu izmenjave primerov dobrih praks, supervizije in razvojnega dela, vključuje naj tudi sodelovanje oz. strokovno izmenjavo s strokovnimi delavci iz osnovnih šol s prilagojenim programom (mobilna specialnopedagoška služba) in strokovnimi delavci iz strokovnih centrov,
- načrtovanje **dejavnosti za širjenje novih znanj in dobre prakse na področju boja proti socialni izključenosti**,
- sodelovanje šole z **ožjo in širšo lokalno skupnostjo** (za vzpostavljanje široke in čim bolj prilagodljive mreže pomoči) (Magajna, Kavkler idr., 2008, 90–91).

Posebna skrb vodstva šole naj bo namenjena ugotavljanju nestrokovnega ravnanja in nestrokovnih odločitev pri delu z učenci z učnimi težavami (npr. učenec napreduje v naslednji razred, ne da bi zares napredoval tudi

v znanju, ali pa je ocenjen z oceno, ki ne izraža njegovega resničnega znanja ipd.). Pri izbiri metod in oblik dela naj učitelj izhaja iz »dobre poučevalne prakse«, ki naj bi jih praviloma uporabljal **pri svojem delu z vsemi učenci**. Tabela 1 prikazuje kriterije dobre poučevalne prakse v povezavi s ključnimi elementi in poudarki v pristopu formativnega spremljanja.

Kriteriji dobre poučevalne prakse, ki so opredeljeni v Konceptu s ključnimi elementi in poudarki v pristopu formativnega spremljanja (*Vir: Skvarč, Kruh, 2019*).

Tabela 1: Povezava med Kriteriji dobre poučevalne prakse, ki so opredeljeni v Konceptu s ključnimi elementi in poudarki v pristopu formativnega spremljanja

Kriteriji »dobre poučevalne prakse«, opredeljeni v Konceptu dela – učne težave v OŠ:	Ključni elementi in poudarki v pristopu FORMATIVNO SPREMLJANJE:
<ul style="list-style-type: none"> • Jasna strukturiranost poučevanja in učenja • Spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja • Učenje za razumevanje in preverjanje dejanskega razumevanja • Spremljanje učenčevega napredka • Omogočanje sprotne povratne informacije učencu in od učenca • Jasna in razumljiva navodila • Učenje po korakih, sekvencah • Uporaba opor za učenje • Omogočanje veččutnega učenja • Več urjenja veščin in utrjevanja • Omogočanje izkazovanja znanja na različne načine • Poučevanje učnih strategij • Učenje za samostojno iskanje pomoči • Vključevanje sodelovalnega učenja in učenje učencev za sodelovalno učenje • Učiteljeva pozitivna in podporna naravnost 	<ul style="list-style-type: none"> • Preverjanje (pred)znanja, kot osnova za načrtovanje nadaljnjih korakov v procesu učenja (posameznih) učencev, postane podlaga za diferenciacijo, individualizacijo in/ali personifikacijo. Aktivna vključenost učencev: I. v opredelitvi ciljev/namenov učenja in kriterijev uspešnosti II. izvajajo dejavnosti individualno in v skupinah in pri tem se zbirajo dokazi o dosežkih, znanju, napredku učencev. • Izboljšana kakovost povratne informacije (PI), ki usmerja v nadaljnje učenje (PI učitelj učencu in obratno, medvrstniška PI) • Refleksija in samoevalvacija učencev – ozaveščanje in reguliranje procesa lastnega učenja • Socialni vidik učenja – učenje skupaj in drug od drugega

3 Spremembe na ravni šole – kako jih načrtujemo in kaj nam je pri tem v pomoč

Ravnateljji imajo ključno vlogo pri doseganju bolj inkluzivnih izobraževalnih sistemov in lahko močno vplivajo na rezultate učencev (Eaisen, 2018).

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (Evropska agencija) je izvedla projekt *Podpiranje inkluzivnega vodstva šole*, v katerem so raziskovali, kako učinkovito razvijati in spodbujati inkluzivno vodenje na ravni šole. Pri tem so poudarili, da so pomembni podpora politike ter ostali podporni mehanizmi, tako na nacionalni kot lokalni ravni. Na ravni Evropske agencije razumevajo inkluzivno izobraževanje v najširšem pomenu. Cilj takšnega izobraževanja je omogočiti sodelovanje, izboljšati dosežke, podpirati dobro počutje in ustvariti občutek pripadnosti za VSE učence, tudi za tiste, ki so najbolj izpostavljeni izključenosti.

Izpostavljajo več ravni vodenja šole, pri čemer poudarjajo, da je bolj učinkovito, če je vodenje porazdeljeno med več ključnih akterjev na šoli. To je tako imenovani raziskovalni pristop, ki predpostavlja vodenje kot kolektivni pojav. Tako razumejo vodenje širše, tudi na tiste, ki imajo vodstvene naloge v tako imenovanih učečih se skupnostih (npr. na ravni aktivov ravnateljjev ali strokovnih kolegijev na ravni šole). Ta skupina si prizadeva odpravljati neenakosti in oblikovati skupnost, v kateri bodo polno udeleženi vsi učenci in strokovni delavci šole oz. zavoda. Še posebej izpostavlja dožemanje inkluzivnega vodenja v najširšem smislu, to je razvoj inkluzivne kulture na šoli, kjer vsi deležniki prejmejo podporo, sodelujejo, cenijo raznolikost in zagotovijo, da bodo VSI učenci, tudi tisti, ki so najbolj izpostavljeni izključenosti, prejeli visokokakovostno izobraževanje.

V slovenskem šolskem prostoru to pomeni **inkluzivne šole, ki bi obogatile in spreminjale slovenski šolski prostor**. Za vodenje takih, raznolikih šol bi ravnatelj zagotovo potreboval širši nabor (tudi specifičnih) kompetenc. To pomeni, da ravnatelj ne dela sam, temveč se povezuje s kolektivom, deli naloge ter sodeluje z različnimi partnerji v skupnosti in širše. Šele uveljavljena dobra praksa bi prevzela morebitno vlogo pri uveljavljanju sprememb v okviru širše reforme sistema tudi pri nas.

Vsak ravnatelj si mora prizadevati, da bi deloval kot inkluzivni vodja šole in vodil šolo na način, ki spodbuja in razvija različno inkluzivno kulturo in prakso.

Za pomembno in učinkovito delovanje inkluzivnih šol so pomembne tri ključne dejavnosti vodstva:

- **Skrb za strateško usmeritev šole:** usmerjanje šolske prakse, ki se osredotoča na vrednote, ki jih poudarja inkluzivna praksa. Štiri temeljne vrednote, povezane s poučevanjem in učenjem, ki predstavljajo osnovo dela vseh učiteljev v inkluzivnem izobraževanju, so: spoštovanje raznolikosti učencev (razlike med učenci so vir in sredstvo poučevanja), pomoč vsem učencem (učitelji imajo visoka pričakovanja glede uspeha vseh učencev), timsko sodelovanje (predstavlja ključen pristop za vse učitelje), skrb za kontinuiran profesionalni razvoj (vsak učitelj je odgovoren za lastno strokovno izpopolnjevanje)⁵.
- **Skrb za organizacijo:** ohranjanje kolegialne in sodelovalne šolske kulture, ki omogoča podporo učiteljem in učencem v celotnem izobraževalnem procesu. To bo omogočalo ustvarjanje inkluzivne šolske kulture tudi na ravni varnega in spodbudnega učnega okolja, kjer bo vsak učenec deležen kakovostnega izobraževanja.
- **Skrb za dvig kakovosti poučevanja:** ravnatelj je pedagoški vodja, ki spodbuja kakovostno poučevanje kot enega najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na dosežke učencev. Podpora, spremljanje in evalvacija pedagoške prakse so osrednjega pomena za to strateško nalogo.

Za razvijanje inkluzivne prakse je pomembno, da ravnatelj deluje na več ravneh: na ravni posameznika (posameznega učenca), šole, skupnosti ter na regionalni/nacionalni ravni.

Na ravni posameznega učenca: ravnatelj (pedagoški vodja) vpliva na prakso, ki bo osredotočena na učenca. Pomembno je, da spodbuja učitelje k prevzemanju odgovornosti za VSE učence. Učitelji naj podpirajo na dokazih osnovane inovativne poučevalne prakse, spremljajo delo v razredu, razvijajo kulturo sodelovanja (pozitivni in zaupanja vredni odnosi), uporabljajo podatke kot podlago za refleksijo in izboljšanje lastne poučevalne prakse.

⁵ Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2012) Profil inkluzivnih učiteljev, Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_sl.pdf

Na ravni šole: ravnatelj usmerja in vpliva na organizacijo šole in porabo finančnih sredstev v skladu z načeli (pravične) enakosti na način, da zagotavlja priložnosti za strokovni/profesionalni razvoj vseh učiteljev ter kontinuum podpore za vse deležnike. Spodbuja zavezo vseh za etično ravnanje, vključevanje vseh staršev v aktivnosti šole in izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, ki zadovoljuje potrebe VSEH učencev.

Na ravni skupnosti: ravnatelj zagotavlja vzpostavljanje partnerstev z drugimi šolami, strokovnimi ustanovami, zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na vseh ravneh sistema in ključnimi deležniki v ožji in širši skupnosti. Krepi zmogljivost šole pri obravnavanju raznolikosti z aktivnim vključevanjem v razvojne naloge, projekte, raziskave (npr. z Zavodom RS za šolstvo, sodelovanje s fakultetami ...) in s sodelovanjem šole pri strokovni rasti zaposlenih. Ustrezno upravlja s človeškimi viri in zagotavlja zavezanost skupni viziji inkluzije, pri čemer skrbi tudi za upravljanje finančnih virov za izpolnjevanje potreb celotne šolske skupnosti.

Na regionalni/nacionalni ravni: ravnatelj pomembno vpliva na razvoj nacionalne politike o inkluzivnem izobraževanju z aktivno udeležbo na posvetih, strokovnih srečanjih in z izvajanjem določil normativnih aktov. Pri tem upošteva šolski kontekst in vrednote. Na podlagi analize in samorefleksije kakovosti uvaja spremembe na ravni šole in prevzema odgovornost za strokovni razvoj zaposlenih strokovnih delavcev.

Ravnatelji inkluzivnih šol imajo vizijo, da morajo imeti vsi učenci možnost smiselnega in visoko kakovostnega izobraževanja v okviru svoje lokalne skupnosti, skupaj s svojimi prijatelji om vrstmolo.⁶

Pri načrtovanju in razvoju sprememb na ravni šole je ključna ravnateljeva vloga pedagoškega vodje (Standard 1: Ravnatelj usmerja profesionalno učenje in razvoj učiteljev ter skrbi za njihov in svoj profesionalni razvoj).

Pri tem je pomembno, da ravnatelj spremlja udejanjanje prvin vključujoče šole.

S spremljavo učiteljevega dela ravnatelj spremlja učiteljevo izbiro načina poučevanja, izbiro ustrezne didaktično-metodične strategije, upoštevanje značilnosti učencev (njihovo predznanje, interese, sposobnosti, spretnosti),

⁶ Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015. Stališče Agencije glede sistemov inkluzivnega izobraževanja. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer, str. 1.

prilagajanje poučevanja ter vzpostavljanje in spodbujanje dobrih čustveno-socialnih odnosov z učenci in med njimi.

Ravnatelju so lahko v pomoč v Tabeli 2 navedena **področja spremljanja**, ki mu dajejo vpogled in omogočajo spremljavo kakovosti dela z učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami na vseh ravneh – **od izvajanja pouka, vodenja dokumentacije, spremljanja dela šolske svetovalne službe, razrednika, timskega dela strokovnih delavcev in sodelovanja s starši**.

V nadaljevanju navajamo vprašanja za samoevalvacijo pedagoškega vodenja. Z njimi lahko ravnatelj odgovori na vprašanje, v koliki meri za njihovo šolo velja, da je vključujoča.

Ključna vprašanja za samoevalvacijo pedagoškega vodenja v inkluzivni šoli

Kakšen je moj osebni odnos in naravnost do vključevanja raznolike populacije otrok (med drugim tudi do otrok s posebnimi potrebami)?

Ali pri zagotavljanju materialnih in kadrovskih pogojev za delo z otroki s posebnimi potrebami in drugimi izhajam prvenstveno iz njihovih potreb?

Kako dobro poznam zakonodajo in smernice za področje dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

Kako dobro poznam strokovna izhodišča za delo z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

V kolikšni meri se pri spremljanju vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli osredotočam na vse potrebne oz. pomembne vidike dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

V kolikšni meri sem pri usmerjanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev pozoren na področje dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

(Skvarč, Kruh, 2019)

Ključni elementi (dobre) šole za vse učence: razvoj skupne filozofije in strateškega plana, zagotovitev močnega vodstva, promoviranje širše šolske in razredne kulture, ki sprejema, ceni in se prilagodi raznolikosti, razvoj mreže pomoči, uporaba premišljenih procesov pomoči, v katerih vsi sodelujoči sprejemajo svoj delo odgovornosti, razvoj uporabe ustreznih tehničnih pripomočkov, ohranjanje prilagodljivosti, preverjanje in prilagajanje učinkovitih načinov poučevanja, veselje ob uspehih in učenje iz izzivov, dobra obveščenost o procesih spreminjanja, ki pa ne sme ovirati posameznika v njegovem razvoju, ... (povezano z vsemi petimi standardi ravnateljevega

Tabela 2: Kako do vpogleda oz. dokazov za presojo samoevaluacijo kakovosti dela z otroki z učnimi težavami in z otroki s posebnimi potrebami na šoli – področja spremljanja (Vir: Skvarč, Krub, 2019)

Izvajanje pouka, dopolnilnega pouka (DP) in dodatne strokovne pomoči (DSP)	Delo šolske svetovalne službe (ŠSS)	Dokumentacija	Sodelovanje, timsko delo strokovnih delavcev	Delo razrednikov	Sodelovanje s starši
Individualizirani/diferencirani pristopi, metode, naloge itd.	Izvajanje druge stopnje pomoči (IDPP ¹)	Dokumentacija, povezana na izvajanje kontinuuma pomoči za učence z učnimi težavami	Delovanje oddelčnih učiteljskih zborov	Razrednik kot nosilec IDPP	Roditeljski sestanki
Vključevanje vseh učencev, v vseh fazah procesa poučevanja	Evalvacijska ocena pomoči	Zapis IP in dokumentacija, povezana na izvajanje teh	Sodelovanje članov strokovnih skupin za pripravo IP	Sodelovanje z ostalimi učitelji, ki poučujejo učenca, in s šolsko svetovalno službo	Informiranje in vključevanje staršev pri nastajanju in evalviranju IDPP in IP
Aktivno učenje in zbiranje dokazov	Sodelovanje pri pripravi poročila o otroku ob predlogu za usmerjanje		Strokovni pogovori, izmenjava izkušenj med učitelji	Sodelovanje s starši	
Povratne informacije	Sodelovanje pri pripravi IP ²		Sodelovanje ŠSS in učiteljev	Delo z vsemi učenci v oddelčni skupnosti	
Učenje učenca in samoregulacija	Strokovna podpora učiteljem		Supervizija		
Klima in odnosi	Sodelovanje s starši		Usposabljanja, izobraževanja		

vodenja – od vodenja pedagoške dejavnosti, učinkovitega upravljanja šole, sodelovanja z okoljem in kakovostnega razvoja šole).

4 Vloga ravnatelja kot pedagoškega vodje pri načrtovanju in razvoju

Booth in Ainscow (2000) vidita inkluzivno šolo kot nujen enakovreden preplet inkluzivne kulture, politike in prakse, pri čemer kot kreiranje inkluzivne politike razumeta oblikovanje šole za vse in organiziranje podpore različnosti; razvoj inkluzivne prakse vidita v organizaciji učenja in mobilizaciji različnih virov; o udejanjanju inkluzivne kulture pa govorita ob izgradnji skupnosti in vzpostavljanju inkluzivnih vrednot.

Vsak učitelj oz. vsaka šola, ki želi doseči cilj oz. uresničiti vizijo vključujoče šole, si mora zastaviti dve vprašanji:

1. Kakšna so moja/naša prepričanja o vključujoči šoli?
2. Kje sem/smo na poti do vključujoče šole?

Ravnatelj si lahko ob pregledu različnih vidikov, ki jih mora preučiti, pomaga z uporabo vprašalnika, ki meri indeks inkluzivnosti (Booth in Ainscow, 2000). Glavni cilj vprašalnika je spodbujanje učiteljev in vodstev šol, da dejavno raziskujejo sodelovanje in odgovornost za vključevanje vseh učencev v vzgojno-izobraževalni sistem. Pri tem si lahko pomagajo s kazalniki, ki omogočajo podroben pregled vseh vidikov šole in lahko služijo kot vodilo pri preučevanju kakovosti izvajanja inkluzivne prakse. Kazalniki so razdeljeni v **tri dimenzije**, kjer vsaka od njih ponuja nabor ožjih kazalnikov.

Dimenzija A se nanaša na ustvarjanje inkluzivne kulture.

Dimenzija B se nanaša na ustvarjanje inkluzivne politike.

Dimenzija C se povezuje z razvijanjem inkluzivne prakse.

Pri načrtovanju programa šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju in šolski neuspešnosti učencev ter spodbujanju vključujoče kulture so lahko ravnatelju v pomoč posamezne faze v procesu načrtovanj.

Prva faza: Začetek procesa – uporaba in prepoznavanje kazalnikov: natančen pregled kazalnikov in vprašanj ter razmislek o vključenosti teh v šolsko okolje. Priporočeno je, da se v tej fazi na šoli oblikuje skupina, ki bo koordinirala celoten proces, pregledala dosednji pristop k razvoju inkluzivne šole in raziskala obstoječe znanje o konceptih. Koordinacijska skupina se pripravi na delo z drugimi sodelavci.

Druga faza: Ugotovitve o šoli – sledijo podrobne ugotovitve o šoli. Pomembno je raziskati obstoječe znanje, izkušnje in prepričanja strokovnih delavcev, učencev, staršev in tudi lokalne skupnosti. Na podlagi ugotovitev se določijo prioritete za razvoj inkluzivne naravnosti na šoli.

Tretja faza: Načrt razvoja šole – sledi razmislek in oblikovanje akcijskega načrta razvijanja inkluzivne naravnosti šole, v katerega se vključijo ugotovljene prioritete.

Četrta faza: Implementacija izboljšav – sledi uresničevanje vseh izboljšav.

Peta faza: Evalvacija in pregled procesa prepoznavanja kazalnikov inkluzije – v tej fazi je potrebno evalvirati proces prepoznavanja kazalnikov inkluzije v šoli (Booth in Ainscow, 2002, v Božič, 21).

Ugotovitve, ki sledijo izpolnjevanju in analizi vprašalnika, lahko šoli pomagajo zmanjševati ovire pri učenju, spodbujajo sodelovanje vseh učencev in postavljajo okvir inkluzivne šole. Šola na podlagi ugotovitev stanja določi razvojne prioritete, izdela akcijski načrt razvijanja lastne inkluzivne naravnosti in načrtuje spremembe v praksi.

Vsako od faz naj ravnatelj v procesu načrtovanja obravnava in uskladi z učiteljskim zborom.

Ravnatelju so lahko pri načrtovanju sprememb na ravni šolske kulture v pomoč naslednji kazalniki in vprašalniki:

- Vprašalnik, ki meri inkluzivnost (Vključujoča šola, zvezek 1, 18–19)
- Oblikovanje načrta za razvoj vključujočega učitelja in šole (vprašanja v Vključujoči šoli, zvezek 1, 20)

Literatura

- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Indeks for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. Pridobljeno s: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>.
- Brejc, M., Čagran, S. ur. (2019). *Vodenje vrtcev in šol (Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah)*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 13.

- Božič, V. (2019). *Stališča predmetnih učiteljev do inkluzivne vzgoje in izobraževanja*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Specialna in rehabilitacijska pedagogika in posebne razvojne in učne težave, magistrsko delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Černe, T. (2018). Vloga učitelja v inkluzivni vzgoji in izobraževanju. *Bilten društva Bravo*, letnik XIV, 28, str. 56–67.
- *Deklaracija o človekovih pravicah* (1948). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>.
- *Deklaracija o otrokovih pravicah* (1959). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/deklaracija-o-otrokovi-pravicah/>.
- EAISIE. (2018) Cross –country reports. Odense C. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Florian, L. (2019). *Conceptualising Inclusive Pedagogy*. V: Zgaga, P. (2019), ur. *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities*. Berlin. Peter Lang.
- Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (2006). Introduction to responsiveness-to-intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 4, 93–99. Doi: 10.1598/rrq.41.1.4.
- Globačnik, B. (2012). Običajna šola in vrtec sta otrokovo naravno okolje. *Intervju. Didakta*, 157, 5–8.
- Grah, J., Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič (2017). Zakaj vključujoča šola. V: *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in strokovne delavce, Zvezek 1*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A., idr. (2017). *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in strokovne delavce, Zvezek 2*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grah, J., Kruh, J., Vovk-Ornik, N., Rogič Ožek, S. (2019). *Raznolikost v vrtcu in šoli, Priročnik za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Predstavitveno gradivo.
- Kavkler, M. (2020). Poučevanje in obravnava učencev s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki – izzivi za prakso. V: *Kavkler, M. Košak Babuder, M.: Kompleksnost težav pri učenju matematike – kakovostno poučevanje in intenzivna obravnava*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

- Kiswarday, V. (2013). *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- *Konvencija o otrokovih pravicah OZN* (1989). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- *Konvencija o pravicah invalidov* (2008). Pridobljeno s http://www.mdds.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi_vzv/konvencija_o_pravicah_invalidov/
- *Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju* (1960). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/mednarodnaPogodba?id=-19601114/01M>.
- *Kopenhagenska deklaracija* (1995). Pridobljeno s https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi8=7-n6n7YNAhX2LxoKHRtVBQQQFg0gMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.mpin.gov.me%2FResourceManager%2FFileDownload.aspx%3Frid%3D49809%26rType%3D2%26file%3D1187603762.pdf&usg=AFQjCNHD-JrKUml1u39CADXe_ftmv9LYgRw&sig2=M9esm-hPUP9xifSZ3ccIKA&bvm=bv.123664746,d.d2s
- *Lizbonska deklaracija* (2007). Pridobljeno s https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_sl.pdf.
- Lesar, I. 2009. Šola za vse. Ideje inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Magajna, L.; Kavkler, M.; Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Mellard, D., McKnight, M. in Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 217–225. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2010.00319.x.
- Mikuž Kos, A. (2015). Stroke in strokovne službe za varovanje duševnega zdravja otrok – včeraj, danes, jutri. V: *Zoran Pavlovič. ur. Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami. 1990. Official Journal of the European Communities No. C 162/2, 3.7.1990.

- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, J. Grah et. all. (ur.). Zvezek 3. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 4
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017). Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. V: *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, Zvezek 4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Salamanška izjava (1994), Svetovna konferenca UNESCO o izobraževanju ljudi s posebnimi potrebami, Salamanca, Španija. Človekove pravice in invalidi (1998), Zbirka mednarodnih dokumentov, Zveza delovnih invalidov, 185–187.
- Skalar, V. (2007). Značilnosti inkluzivne šole. Revija Iskanja, 27. Pridobljeno s: <https://www.revija-iskanja.si/27-2007/si-27-2007/razprave-in-raziskave-27/značilnosti-inkluzivne-ole/>.
- Skvarč, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017). Vključujoča šola: *Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, Zvezek 5. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, M., Kruh, J. (2019). Pedagoško vodenje v vključujoči šoli s poudarkom na učencih z učnimi težavami in posebnimi potrebami. 2. strokovno srečanje ravnateljev OŠ OE Nova Gorica. *Interno gradivo*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sundbergova deklaracija (1981). UNESCO. Pridobljeno s http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SUNDBE_E.PDF.
- Vovk Ornik, N. (2018). Sočasnost pojavljanja primanjkljajev, ovir oz. motenj pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v procesu usmerjanja. V: *Specifične učne težave – sopojavljanje težav in možnosti za ureničevanje pozitivnih izidov : zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Vršnik Perše, T., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M., Lorberk, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nacionalna evalvacijska študija*. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Pregled obvezujoče zakonodaje:

- Zakon o vrtcih (ZVrt)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>

- Zakon o osnovni šoli (ZOsn)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Zakon o gimnazijah (ZGim)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
- Zakon o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11834>
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835>
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12819>
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami
<https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>